

# Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

---

Jahrgang V.

Dezember 1904.

Heft 10

---

Offiziell.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrertag.

Die nächste Jahresversammlung.

Auf dem Erier Lehrertage wurde die Stadt Chicago als Tagungsort der nächsten Versammlung des Lehrerbundes empfohlen und gewählt. Der Nominationsausschuss, der Chicago empfahl, die leitenden Mitglieder des Lehrerbundes, welche die Empfehlung warm unterstützten, liessen sich durch die folgenden Punkte bestimmen: Die zentrale Lage Chicagos, der Umstand, dass der Lehrerbund sich seit dem Jahre 1893 nicht in der Metropole des Westens versammelt hat, die freundliche Erinnerung an frühere glänzende Tagungen in Chicago, die bewährte Gastlichkeit der deutschamerikanischen Bürgerschaft der Stadt, die Möglichkeit, die grosse Chicagoer Universität mit ihrer vorzüglichen deutschen Abteilung für die Ziele des Lehrerbundes zu gewinnen und — vielleicht, einen belebenden Einfluss auszuüben auf den kläglich verstümmelten deutschen Unterricht an den öffentlichen Schulen Chicagos.

Es gereicht mir zur Freude, der deutschamerikanischen Lehrerschaft mitteilen zu können, dass die einleitenden Schritte zu einer erfolgreichen Tagung im Sommer des Jahres 1905 geschehen sind.

Seminardirektor Griebisch, unser treues Chicagoer Mitglied, Herr Martin Schmidhofer, und der Unterzeichnete erhielten von hervorragenden Deutschamerikanern, der Fakultät der deutschen Abteilung der Chicagoer Abteilung und dem Präsidenten dieser Anstalt, Herrn Dr. Harper, so liebenswürdige Zusicherungen, dass der Chicagoer Lehrertag sich seinen besten

Vorgängern würdig anreihen wird, wenn die deutschamerikanische Lehrerschaft ihre Pflicht erfüllt und die Erwartung unserer Chicagoer Freunde auf eine glänzende Beteiligung nicht zu Schanden macht. An die Kollegen im Lande ergeht hiermit die dringende Aufforderung, sich jetzt schon mit dem Gedanken, den nächsten Lehrertag zu besuchen, vertraut machen zu wollen. Wer sich dazu berufen fühlt, durch einen Vortrag oder ein Referat die Tagung zu einer erspriesslichen für unseren Beruf und unsere Ziele zu gestalten, möge sich baldigst mit dem Unterzeichneten oder dem Bundessekretär in Verbindung setzen.

Die Versammlungen finden in einem uns freundlichst zur Verfügung gestellten Saale der Universität statt. Für alles Übrige bürgt die bekannte Gastlichkeit Chicagos. Weitere Meldungen werden in dem Januarhefte der P. M. erscheinen.

Für den Vorstand,

*Bernard A. Abrams,*  
Präsident.

## Land und Leute.

### Ein Mahnwort.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Auf dem Fünften Allgemeinen Deutschen Neuphilologentag zu Berlin im Juni 1892 hielt der selige Stephan Waetzold einen Vortrag über „Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer“ (im Druck erschienen Berlin 1892), der wohl die stürmischste Begeisterung hervorrief, die noch je in einer würdigen Schulmeisterversammlung entfesselt worden ist. Der Abschnitt, dem der Beifall besonders galt, sei trotz seiner Länge hier vollständig wiedergegeben; denn er bietet goldene Früchte in goldener Schale.

„Ein dreifaches Bewusstsein,“ heisst es auf Seite 13, „fordern wir von einem Gebildeten: ein Volksbewusstsein, ein Zeitbewusstsein, ein Weltbewusstsein. Ein dreifaches Verständnis des Menschlichen soll höhere Bildung dem Einzelnen eröffnen, in drei grosse geistige Beziehungen ihn stellen: zum Vaterlande, zur Antike, zu den mitlebenden Kulturvölkern. Als letztes bewusstes Glied einer langen Kette verbindet der Lehrer den heranwachsenden Menschen mit diesen drei geistigen Welten. Die vaterländische Welt in Vergangenheit und Gegenwart eröffnet ihm der Lehrer des Deutschen und der Geschichte, die Geisteswelt des Altertums der klassische Philolog; der Lehrer des Französischen und Englischen aber verbindet den Schüler mit der Kulturwelt der Gegenwart ausserhalb seines Vaterlandes, er ergänzt die nationale Bildung zur Weltbildung; er erzieht im Knaben den bewussten Mitarbeiter an den grossen gemeinsamen Aufgaben der Menschheit, indem er mittels der fremden Sprache

und ihrer Werke ihm das freie Verständniß für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Heimat, Leben und Sitte der beiden grössten mitlebenden Völker zu erschliessen trachtet. Diese Aufgabe ist jeder andern der höheren Schulen gleichwertig. Um ihretwillen verlohnt es sich wohl zu leben und zu lehren. Alle Übungen, die der Lehrer vornimmt, von dem Vorsprechen des ersten Satzes in fremder Sprache bis zur Erklärung Descartes' und Victor Hugos; alle Studien, die der Student treibt, von den zeitlich und örtlich entlegensten bis zu den nächsten, müssen von diesem Gedanken durchdrungen und getragen sein: *Französisch und Englisch lernen und lehren*, heisst *Frankreich und England lernen und lehren*; in letzter Linie ist nicht die Sprache, sondern das Volk und seine Kultur das Objekt des Studiums. Die Sprache und ihre Literatur ist nur das geeignetste und unentbehrliche Mittel, um dem Ziele, Geist und Leben eines andern Volkes zu fassen, am nächsten zu kommen. Denn in der Sprache prägt das Volk sein Weltbild aus; seine Sprache enthält das Gesamtkapital seines Geistes, das in langsamer Arbeit die Jahrhunderte aufgehäuft haben; sie ist die Schatzkammer seiner Gedanken und Träume von den Zeiten der fernsten Ahnen bis zur hellen Gegenwart. Aber neben und mit der Sprache und ihrer Literatur gilt es, die Dinge zu studieren, besteht doch die Weisheit in den Dingen und nicht in den Wörtern: Landeskunde, politische und Sittengeschichte, bildende Kunst und Volksleben. Fasst der Lehrer seine höchste Aufgabe so, dann wird er nicht leicht in Gefahr geraten, in pädagogischen und philologischen Kleinkram zu versinken, das Leben und seine Forderungen aus dem Auge zu verlieren, und er wird hoch denken von seinem Berufe auch da, wo er ihn durch die Niederungen der elementaren Unterweisung und halb mechanischer Übung führt. Wir Lehrer der lebenden Sprachen sind an bescheidener Stelle Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens. Die Kulturaufgabe der Menschheit kann von einem Volke, und wäre es das gottgesegnetste, nicht gelöst werden; wir können ohne England und Frankreich materiell wie geistig ebensowenig mehr leben, wie diese ohne uns. Nur wer das erkannt hat, wem seine tägliche Arbeit von jener höheren, idealen Aufgabe geadelt wird, ist ein echter Lehrer der neueren Sprachen; im letzten Grunde nicht ein scharfer Linguist, ein gelehrter Literaturhistoriker, ein Phonetiker, ein Methodiker und Pädagog, sondern der Kenner und Deuter eines fremden Volkstums, einer mitstrebenden Nation, ihres Landes, ihrer Geschichte und ihres Geistes. Wir sollen gegenüber einem verstiegenen Teutonentum die Überzeugung wecken und stärken, dass zur Erreichung des Kulturzweckes mehrere Sprachen und Völker notwendig sind, dass neben alter politischer und industrieller Erbfeindschaft und Nebenbuhlerschaft es auch eine jahrhundertelange Erbbrüderschaft der Ideen und Interessen gibt, durch die wir mit England und Frankreich verbunden werden. So gefasst, ist die Aufgabe des neuphilologischen Studiums und des Unterrichts in den lebenden Sprachen eine unvergleichliche und einzige: Nicht ein Vergangenes, Fertiges, trümmerhaft Überliefertes gilt es zu erkennen, sondern ein Lebendes, Wirkendes, das in lückenloser Vollständigkeit vor uns liegt, unmittelbar neben und mit uns atmet und arbeitet. Was gäbe ein Altphilologe darum, wenn für einen Tag nur Forum oder Agora sich wieder füllten und antikes Leben nicht nur aus Trümmern zu ihm spräche, wenn der Ton der griechischen Rede nicht aus der Ferne der Jahrhunderte undeutlich und entstellt ihn erreichte, sondern ein einzig Mal unmittelbar neben ihm an sein Ohr klänge, wenn alles auferstünde und wandelte und neben ihm webte und sich beobachten liesse. Das alles ist uns Neuphilologen vergönnt; was jenen Rom und Hellas, sei uns



England und Frankreich, ein Gegenstand des Studiums bis ins Kleinste des äusseren und inneren Lebens. Einen so vielgestaltigen Organismus wie Frankreich oder England kennen zu lernen, intim zu beobachten, unbefangen aus seinen Daseinsbedingungen in Gegenwart und Vergangenheit zu verstehen und zu würdigen, dies Verständnis durch den Unterricht in der französischen und englischen Sprache und die Einführung in ihre Literatur zu vermitteln, das ist in der Tat eine hohe Aufgabe. Man wende mir nicht ein, das gehe weit hinaus über die eigentliche Aufgabe der Philologie, welche sich doch auf die Erforschung der Sprache und der in ihr ausgeprägten Geisteswerke beschränke. Wenn als die höchste Aufgabe der klassischen Philologie die Rekonstruktion der gesamten trümmerhaft überlieferten antiken Kultur bezeichnet ist, so gilt es für die neuere Philologie, die gesamte englische und französische (oder romanische) Kultur zu durchforschen und darzustellen; in beiden Fällen gehören dazu neben rein philologischen Studien Kenntnisse geographischer, politischer, kulturgeschichtlicher Art. Und letzte Aufgabe des Unterrichts an höheren Schulen kann nicht die Befähigung zu einer gewissen praktischen Fertigkeit sein. Soweit der Neuphilologe sich zum Lehrer bestimmt, wird er also von vornherein den Umfang seines Interesses über das Sprachliche und Literarische hinaus zu erweitern haben."

Herrliche Worte, die sich ein begeisterter Lehrer der lebenden Fremdsprachen, gleichviel welcher, gleichviel wo er wirkt, ob daheim oder in der Fremde, nicht tief genug einprägen, nicht oft genug wiederholen kann; Worte, die, unabhängig von der Tagesmode, stetsfort ihren Wert, ihre Jugend behalten werden; Worte, die allein genügen, dem hochverdienten Verfasser, der nunmehr heimgegangen ist, einen bleibenden Ehrenplatz in der Geschichte der deutschen Schule zu sichern.

Um aber zur nüchternen Wirklichkeit zu kommen: zugegeben, dass auch hierzulande für uns Lehrer des Deutschen das von Waetzold gesteckte ideale Ziel gilt, — und wer wollte das bestreiten? — wie können wir hoffen, ihm näher und näher zu kommen; welche besondern Schwierigkeiten haben wir zu bekämpfen; welche besondern Vorteile geniessen wir; welche besondern Hilfsmittel stehen uns zur Verfügung?

Zunächst ist an die Vorbildung des Lehrers ein Massstab zu legen, der da ansetzt, wo nach der Ansicht und dem Dünkel gar mancher die denkbar höchsten Anforderungen schon befriedigt sind. Ein Zustand, wie er noch in einigen Teilen des Landes herrschen soll, wo nämlich ein Kandidat für das Lehramt an Sekundärschulen nach einjährigem, sage und schreibe einjährigem Studium des Deutschen an College oder Universität, wohlgemerkt ohne jegliche weitere Vorkenntnisse, von seiner Anstalt eine Empfehlung als Lehrer des Deutschen, wenn auch nur im Nebenfach, erhalten kann, ein solcher Zustand ist gottlob doch nur eine Ausnahme und hoffentlich eine, die man in einem Jahrzehnt als eine Mär aus der Urväter Tagen behandeln wird. Aber wieviele gibt es noch, die, wenn sie die deutsche Grammatik leidlich beherrschen, einen deutschen Text in erträgliches Englisch zu übersetzen verstehen, vielleicht zwei, drei Bücher mehr gelesen haben, als sie in



der Schule durchzunehmen haben werden, damit schon der Weisheit letzten Schluss gefunden zu haben glauben! Gibt es doch selbst Lehrbücher, bei denen der unbefangene Beurteiler den Eindruck nicht los werden kann, dass ihre auffallende Beliebtheit lediglich dem Umstande zuzuschreiben ist, dass der Lehrer sich auf des Katheders stolzer Höhe unerschütterlich behaupten kann, sofern er nur seiner Klasse regelmässig um eine Lektion vorbleibt. Das Ziel, das uns bei der Ausbildung deutscher Lehrer vorschweben sollte, müsste einen gründlichen vierjährigen Lehrgang in der Sprache an der Sekundärschule, einen ebensolangen an College oder Universität, ein einjähriges Spezialstudium zur Erwerbung des Magistergrades und einen zum mindesten einjährigen Aufenthalt in Deutschland, der nach Belieben auch während der Studienzeit genommen werden könnte, in sich schliessen. Unerlässlich ist der Aufenthalt im Auslande in jedem Falle; am allerwichtigsten gerade scheint er uns das für den, der die Anfangsgründe in der Fremdsprache zu legen hat. Für die, die das Deutsche nur als Nebenfach zu betreiben gedenken, und denen der Aufenthalt in der Fremde allzu kostspielig werden könnte, wären entsprechend leichtere Bedingungen zu stellen. Die meisten würden wohl ihr Auslandsjahr am liebsten mit gleichzeitigem Studium auf einer deutschen Universität zu verbinden wünschen. In vielen Fällen wäre davon direkt abzuraten; was der zukünftige Sprachlehrer auf dieser letzten, wichtigsten Stufe seiner Vorbereitung braucht, ist nicht so sehr eindringendes Spezialstudium zur Erwerbung höherer akademischer Würden als vielmehr Bekanntschaft mit dem deutschen Volk und Verständnis für seine Kultur in den mannigfachsten Erscheinungsformen.\*)

Gerade hierin nun hat der geborene deutsche Lehrer, zumal der, der einen grossen Teil seiner Studienjahre im Vaterlande verbracht hat, dem Angloamerikaner gegenüber einen Vorteil, der manches — sagen wir ruhig, das meiste von dem, was sonst gegen ihn geltend gemacht wird, aufwiegen dürfte. Selbstverständliche Voraussetzung dabei ist, dass er, frei von aller Teutschtümelei, sich ehrlich bestrebe, der Kultur seines Adoptivvaterlandes ebensoviel liebevolles Verständnis entgegenzubringen, als es von einem ge-

---

\*) Der Verfasser, dessen Ausführungen wir freudig zustimmen, wird uns verzeihen, wenn wir hier einige Worte pro domo einfügen. Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar hat sich die Aufgabe gestellt, dem zukünftigen Lehrer des Deutschen gerade das in seinen Beruf mitzugeben, was der Verfasser als Grundbedingung eines erfolgreichen Unterrichtes bezeichnet: das Aufgehen in den Geist der deutschen Sprache und Literatur, sowie eine Vertrautheit mit der Geschichte und Kultur des deutschen Volkes, wodurch der werdende Lehrer instand gesetzt wird, die eigenartigen Erscheinungen im Staats- und Volksleben Deutschlands mit richtigen Blicken zu erfassen. Bei solchen Vorbedingungen aber und bei der gründlichen pädagogischen Ausbildung unserer Zöglinge werden diese mehr denn andere Zöglinge befähigt sein, der Arbeit des Universitätslehrers zu folgen, und wir sind überzeugt, dass sie auch ihren Beruf im Sinne der obigen Ausführungen auffassen werden. D. R.

bildeten Ausländer, und ein gut Teil mehr, als er von seinen Schülern für sein eigenes Volkstum erwarten darf; denn Jung-Amerika ist bekanntlich schwer zu überzeugen, dass neben der Kultur seines Landes sich eine andere sehen lassen könne. Hier ist die Gefahr, dass der geborene Deutsche, der seine Überzeugung nicht opfern will, gelegentlich anstösst; und um das zu vermeiden, braucht er ausserordentliches Feingefühl. Verständnis für die Eigenart des fremden Volkstums, zum mindesten den redlichen Willen dazu, bringt er aber in der Regel mit; in den meisten Fällen genügt zum Beweise dafür schon der Umstand, dass er gesonnen ist, Bürger eines andern Landes zu werden, d. h. die Tatsache seiner Auswanderung selbst.

Es ist leicht zu erkennen, welche aussergewöhnlichen Vorteile da erst der geborene Amerikaner deutscher Abkunft geniesst, in dessen Familie deutsche Sprache und deutsche Traditionen liebevoll gepflegt worden sind. Dies weiter auszuführen, verbietet der Raum; und eigentlich hiesse es auch Eulen nach Athen tragen.

Weniger befriedigend dürfte die Antwort auf die Frage lauten, welche technischen Mittel uns für die Schule zu Gebote stehen, und welche Auswahl wir bei den soweit vorhandenen Lehrbüchern für die Lektüre mit besonderer Rücksicht auf das Ziel, die Schüler mit Land und Leuten bekannt und vertraut zu machen, treffen können.

Vor einiger Zeit sah ich ein Bild, eine Szene in der Ecole des Forains (Auswärtigenschule) zu Paris darstellend, das sich mir unauslöschlich eingeprägt hat. An der Vorderwand hing eine grosse Wandkarte, auf der Frankreich und Russland etwa in der Provinz Schleswig-Holstein zusammengränzten; ein dreieckiger Zipfel, den die beiden Länder vom Deutschen Reich mit lobenswerter Bescheidenheit nicht verschluckt hatten, war zu Österreich geschlagen. Es bedarf keines Beweises, dass wir einer solchen zukunfts-kartographischen Musterleistung gerne enträten. Aber eine Karte von Deutschland, unseres Erachtens noch besser eine von Mitteleuropa, wie etwa die Kiepertsche, sollte in keinem deutschen Klassenzimmer fehlen. Dafür müsste unbedingt jede Schule, auch die kleinste, die nötigen Geldmittel bewilligen.

Auch für sonstige passende Ausstattung des deutschen Klassenzimmers wäre zu sorgen. Landschafts-, Genre- und historische Bilder, Porträts einiger Klassiker und anderer grosser Deutscher sind in allen Ausführungen und in jeder Preislage zu beschaffen. Hier wäre ein schönes Feld für private Freigebigkeit wohlhabender Deutschamerikaner und sonstiger Freunde deutschen Wesens; auch die Erträge von Schüleraufführungen und freiwillige Beiträge der Schüler, wenn auch noch so gering, könnten einen Grundstock abgeben; von bescheidenen Anfängen ausgehend liesse sich nach einheitlichem, wohl-durchdachtem Plane nach und nach eine künstlerische Schatzkammer herstellen. Der Schulbibliothek oder einer eigenen Bücherei der deutschen Abteilung wären illustrierte Werke über Deutschland (wie etwa Kürschners

prächtiges Buch „Das ist des Deutschen Vaterland!“) und deutsche Geschichte einzuverleiben. Und, um nur eine Kleinigkeit zu erwähnen, ein Abreisskalender mit guten deutschen Landschaftsbildern, wie der Meyersche oder der von König und Ebhardt, kann unter Umständen Wunder wirken. Bildliche Darstellungen, die den Unterricht zu beleben vermögen, gibt es in Menge; eine Durchsicht einschlägiger Verzeichnisse ist reichlich der Mühe wert.

An Büchern für die Hand des Lehrers fehlt es nicht, um sich in einzelne Teile des grossen, fruchtbaren Gebietes tiefer einzuarbeiten. Die Nennung weniger Titel, die ohne Mühe verzehnfacht werden könnten, muss genügen. Für Volks- und Heimatkunde, allen voran, Hans Meyers „Das deutsche Volkstum,“ kürzlich in zweiter Auflage erschienen; Friedrich Ratzels „Deutschland. Einführung in die Heimatkunde“ (leider nicht sehr leicht lesbar); Oskar Weises lebenswürdiges Büchlein „Die deutschen Volksstämme und Landschaften.“ Für deutsche Geschichte: David Müllers „Geschichte des deutschen Volkes“; Hendersons „A Short History of Germany;“ Simes' „History of Germany.“ Für Kulturgeschichte: Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit;“ Albert Richters „Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte.“

Aber an passenden Texten für die Klassenlektüre in Übereinstimmung mit den obigen Ausführungen ist hierzulande erheblicher Mangel. Verschwindende Ausnahmen abgerechnet, bewegen sich — ein Blick in die Kataloge der grossen Verlagshäuser bestätigt es — unsere Textbücher fast ausschliesslich auf dem Felde der erzählenden Dichtung. Nicht einmal Geschichte und Biographie kommen zu ihrem Rechte, geschweige denn Landeskunde, Volksleben, Industrie und Verkehr. Man halte dagegen einmal das Verzeichnis der „Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit, herausgegeben von L. Bahlsen und J. Hengesbach.“ Ostern 1902 wies diese Sammlung fürs Englische folgende Titel auf: Tyndall, *Fragments of Science*; Draper, *History of the Intellectual Development of Europe*; Green, *Modern England*; Escott, *England, its People, Polity, and Pursuits*; Brewster, *Newton*; McCarthy, *The Crimean War*; Waterton, *Wanderings in South America*; Smiles, *Industrial Biography*; Society in London; Black, *Scottish Highlands*; Great Explorers and Inventors; Hope, *Schoolboy Life*; English Life and Customs; Besant, *London*; Mark Twain, *Prince and Pauper*; Fyfe, *Triumphs of Invention and Discovery*; derselbe, *The World's Progress*; Corbet-Seymour, *Romantic Tales of Olden Times*; Fyfe, *History of Commerce*; Barker, *Station Life in New Zealand*; Home Rule; Useful Knowledge; J. S. Mill, *On Liberty*; Hope, *Holiday Stories*; South Africa; Gordon, *London Life and Institutions*; Mason, *The Counties of England*; Dickens, *Christmas Carol*; Modern Travels and Explorations; Heroes of English Literature; Great English-



women; Markham, *One Century of English History*; *English Letters*; Goldwin Smith, *A Trip to England*; Ruskin, *Chapters on Art*; Escott, *Social Transformations of the Victorian Age*; *Greater Britain*; *Queen Victoria*; *Modern English Novels*; *In the Far East*.

Anstatt unsern Schülern eine gleich kräftige Kost vorzusetzen, regalisieren wir sie nach allen Regeln der Kunst mit Märchen, Kindergeschichten und Darstellungen, wie der deutsche Jüngling und die deutsche Maid — auf dem Papier — schmachten und lieben. Nicht als ob nicht auch das in seiner Weise verstatet wäre, beileibe! aber das eine tun und das andere nicht lassen! Auch die beste, künstlerischste Novellistik vermag kein vollkommenes Bild vom Volke und von der Zeit des Autors zu geben, selbst zugegeben, dass ihr das farbenreichste gelingt. Hier müssen die sachlichen Gebiete herangezogen werden, das Verständnis zu fördern, Dunkelheiten aufzuhellen, den Gesichtskreis zu erweitern. Der einzige Einwand, der zur Zeit gegen eine umfassende Ausdehnung in der Wahl des Lesestoffes in den angedeuteten Richtungen erhoben werden könnte, nämlich der, dass wenig solcher Stoff in Textbuchform erhältlich ist, verschwindet in nichts gegenüber der Tatsache, dass solcher Stoff in Menge beigebracht werden kann, sobald nur eine Nachfrage danach existiert; und ein jedes Verlagshaus wird willens sein, geeignete Herausgeber mit der Anfertigung solcher Textbücher zu beauftragen.

Noch eine flüchtige Anregung sei mir hier erlaubt mit Bezug auf die durchschnittlichen Anmerkungen der Mehrheit unserer Texte erzählenden Inhaltes. Das Grammatische nimmt in den meisten Fällen einen viel zu breiten Raum ein. Reduzierte man das auf die wirklichen Schwierigkeiten, über die Schulgrammatiken nicht die nötigen Aufschlüsse geben, — abgesehen davon, dass es eigentlich die Pflicht des Lehrers wäre, dafür zu sorgen, — so könnte für Anmerkungen über Land und Leute, von denen man oft nicht einmal die notwendigsten antrifft, viel Raum gewonnen werden. Aus einer solchen Anmerkung, vorausgesetzt, dass sie ein Wesentliches betrifft und gut gefasst ist, rettet der Schüler mehr ins Leben hinüber als aus zehn grammatischen Erörterungen, die seinem Gedächtnis entschwinden, sobald ihm der Wortlaut der sie hervorrufenden Stelle nicht mehr gegenwärtig ist.

Und nun möchte ich zum Schlusse noch ein Buch nennen, dem ich einige der angenehmsten Stunden verdanke, die mir je bei der Lektüre beschieden gewesen sind, und das ich in jeder Schulbibliothek und in der Bibliothek jedes deutschen Lehrers hiezulande wissen möchte: William Harbutt Dawson, *German Life in Town and Country* (New York and London, Putnam, 1901, aus der Sammlung "Our European Neighbors"). Das hübsch illustrierte Buch behandelt in seinen dreizehn Kapiteln besonders die Seiten des deutschen Lebens, über die im Auslande die meisten Missverständnisse herrschen; einige Überschriften seien genannt: *Social Divisions*, *Military Service*, *Public*

Education, Religious Life and Thought, Woman and the Home, Pleasures and Pastimes. Fast jedes Kapitel ist ein Meisterstück. Der Verfasser, ein hervorragender englischer Naturwissenschaftler, hat längere Jahre in Deutschland gelebt; und wer den vornehmen Engländer noch nicht kennt, lernt ihn hier kennen und schätzen, denn auf jeder Seite offenbart sich die Kardinaltugend des Engländers, fairness, unbeugsamer Gerechtigkeitssinn. Was aber noch angenehmer berührt, ist, dass der Verfasser mit einer herzlichen Wärme schreibt, die sonst des Engländers Sache weniger ist, dass er die Deutschen nicht nur kennt, sondern sie auch liebt, mit der Liebe, die da bewundert, weil sie versteht, und die da beim Tadel verzeiht, weil sie begreift. C. C.

## Für die Schulpraxis.

### I. Der blinde König.\*

(Deutsche Schulpraxis.)

Von R. Hecker, Danzig.

#### I. Einführung in das Lokal der Handlung.

(Schilderung der Situation.)

Unser Gedicht setzt uns an die steile, felsige Nordlandsküste, welche von zahllosen schmalen Meeresbuchten (Fjorden) zerschnitten ist, denen häufig kleine Felseneilande oder Skjären (van skär = abgeschnittenes Felsstück) vorgelagert sind, sodass ein starker Ruf vom Festlande zu ihnen hinüberschallt.\*\*)

Nachstehende Skizze möge die Situation veranschaulichen (Wandtafelzeichnung.)

In grauer Vorzeit hauste hier das markige, kriegerische Geschlecht der normannischen Seekönige (Vikinger), welche auf ihren scharfgebauten, schnellsegelnden Fahrzeugen (Meerdrachen) die Fluten der nördlichen Meere durchfurchten und auf ihren Kriegsfahrten nach dem mittleren und südlichen Europa (Normannenzüge) weithin Schrecken verbreiteten. Volkstümliche Sänger oder Rhapsoden (Skalden)

\*) Obige Skizze beansprucht nicht den Charakter eines streng formalen Lektionentwurfs, sondern will nur einige interessante neue Gesichtspunkte für die Behandlung des schönen Gedichts bieten. Zugleich will die Arbeit Richtlinien für die Ausbeutung derartiger epischer Stoffe geben.

\*\*) Wenn wir als Schauplatz des Gedichts die Küste Skandinaviens und nicht wie andere Erklärer die felsigen Orkneyinseln nördlich von Schottland wählen, so verlegen wir damit die Handlung aus dem Bereich der gälischen (keltischen in den germanischen Sage, was der nationalen Tendenz Uhlands mehr entspricht. Jene winzigen Felseneilands, deren Bewohner sich kümmerlich vom Fischfange und der Vogeljagd nähren, dürften auch in älterer Zeit kaum die Bedingungen für die Existenz auch nur eines kleinen Königreichs (Clanschaft) gewährt haben, wodurch zugleich die Erwähnung der Skalden in Frage gestellt wird. Selbstredend ist unsere Ansicht nur als Hypothese, der aber die Begründung nicht fehlt, anzusehen.

verherrlichten die ruhmvollen Kriegstaten hervorragender Vikinger in Heldenliedern (vergl. Str. 5).

An diese eben geschilderten Verhältnisse knüpft nun Uhlund, der seine Stoffe mit Vorliebe dem romantischen Mittelalter oder alten Sagen entlehnt, an und schildert uns eine ergreifende Episode aus den Kämpfen dieser nordischen Recken.

## II. Zur Wort- und Sacherklärung.

Str. 1. „Bord“ = Meerufer (Bord, eigentlich das Erhabene, Hohe, dann das Äusserste die Spitze). — „Eiland“ (agls. eigland, von Ei, Insel und Land) = Insel.

Str. 2. „Felsverlies“. Verlies wird nicht von verlassen („Verliess“) abzuleiten sein. In Holland heisst Verlies sowohl Verlust als Gefängnis. Soweit hängt das Wort mit verlieren (mhd. verliesen) zusammen. (Nach Leimbach.)

Str. 3. „Hünenschwert“ = Riesenschwert (a. d. Hün = Hunne).

Str. 4. „Fechter“ = Kämpfer, Heergefolge der Vasallen, welche nach altgermanischem Brauch dem Führer zur Treue bis in den Tod (Blutbann) verpflichtet waren. Um so verächtlicher tritt die Feigheit dieser Kriegerschar, der die Kühnheit des jungen Thronerben als Folie dient, hervor.

Str. 5. „Skalden“ (altn. skalld) hiessen Dichter oder Sänger der nordischen Völker. „Sie ist der Skalden Preis“ = das Heldenschwert des alten Seekönigs wurde von den Skalden (Barden) als unüberwindlich in vielen Heldenliedern gepriesen.

Str. 8. „Gunild“, eig. Chunihilt, die Heldin aus vornehmerem Geschlecht. (Kehrein.)

## II. Deklamatorischer Vortrag.

Sehr wirkungsvoll, an sich schon eine langatmige Behandlung überflüssig machend, ist die Deklamation mit verteilten Rollen. Der Chor (10—12 ausgewählte Schüler) liest in gehaltenem, leicht gedämpften Tone die Einleitung (Epilog), die der Haupthandlung in echt epischer Breite eingefügten Stellen, sodann die der Fechtterschar in den Mund gelegten Zeilen ff. Je ein Schüler liest die Worte des blinden Königs, der Hünen, wie des jungen Königsohnes. — In Str. 2 muss der Leseton die ergreifende Klage des unglücklichen Vaters, sein inbrünstiges Flehen um die Freilassung der lieblichen Gunilde, welche das Glück seines Alters bildet, durch entsprechende Modulation und zarte Abwägung der stimmlichen Accente malen.\*\*\*) Welche Gegensätze sind in dem letzten Teil der Strophen zu beachten? Lies diese Zeilen! („Dir ist es ewig Schande, mir beugt's das graue Haupt.“) — In grellem Gegensatz zu der eben angedeuteten seelischen Erregung der Hauptperson steht die hohnvolle Antwort des Riesen, der allein auf das Recht des Stärkeren pocht.

Insbesondere ist der wundervoll geschilderten Kampfszene in Strophe 6, die in schöner Lautmalerei durch allmähliches Anschwellen, sodann schrilles Abbrechen des Stimmfalls des Chores die einzelnen Phasen des Kampfes bis zur blutigen Katastrophe wirkungsvoll zur Darstellung bringen muss, besondere Be-

\*\*\*) Verfäht, der Unterrichtende in der Weise, dass er das Gedicht erst selbst möglichst mustergiltig vorliest und die besonderen Schattierungen des Lesevortrags in der angedeuteten Art ausführt: so ist für die Erläuterung eigentlich das Wesentliche vorweg geschehen, da nichts verkehrter ist, als Stimmungen und Gefühle in ein Stück hineinragen zu wollen, die der Dichter gar nicht hineingelegt.



achtung zu widmen. Die Schüler, namentlich die reiferen, stehen dann unter dem unmittelbaren Eindruck einer packenden, dramatisch gehaltenen Handlung und ihr Interesse, das ästhetische, wie sympatetische, ist aufs höchste angefacht.

Die von Glück und Jubel überwallende Schlussstrophe, der aber der wehmütige Hauch eines Todesahnung beigemischt ist, stellt an den Deklamator insofern sehr hohe Anforderungen, als hier eben diese Mischung seelischer Affekte, wie die klare Hervorhebung der gehäuften Apostrophen („Sohn“, „Gunilde“, „du Befreite“) schwer darzustellen ist.

#### IV. Zur Analyse und Synthese des Inhalts.

Aufbau und Anordnung unserer Rhapsodie sind meisterhaft. Str. 1 bildet eine wundervolle Einleitung (Exposition), Etr. 2—8 schildern uns den Verlauf und die Vollendung der Haupthandlung in vorzüglicher Weise und Strophe 9 endlich bildet einen ungemein ergreifenden, versöhnlichen Abschluss, der zugleich auf die *G r u n d i d e e* hinweist. Dieselbe entspricht derjenigen vieler anderer Dichtungen Uhlands, in denen die deutsche Treue und ritterliche Heldenkraft verherrlicht werden. Letztere findet in der Person des Heldenjünglings, den warme Liebe zu den Seinigen und starke Ruhmbegehrde in den ungleichen Kampf treiben, einen durchaus würdigen Vertreter. Das Ganze ist ein rührendes Bild aufopfernder Sohnesliebe und überquellenden Vaterstolzes! Ps. 127, 3: Siehe, Kinder sind eine Gabe des Herrn. — Gerade das *psychologische* Moment, der Einblick in den Seelenzustand der handelnden Personen, in die Triebfedern der todesmutigen Aufopferungsfähigkeit des Heldenjünglings, das zarte, innige Familienverhältnis zwischen Vater und Geschwistern, bildet einen der hervorragendsten Reize des schönen Gedichts und erhöht ungemein den unterrichtlichen Wert desselben.

Zum Vergleich geben wir nachstehend die von Fr. Polack in der Anthologie „Aus deutschen Lesebüchern“, Bd. II, S. 422 gewählte Form der Grundgedanken: „Liebe macht stark und Treue siegt! Unrecht und Gewalt finden stets ein Halt! — Gute, liebe Kinder sind stets für ihre Eltern ein Stab im Leben, ein Schirm im Unglück, der Augen Licht, des Herzens Freude und des Grabes schönstes Denkmal.“ —

Wollen wir eine strenge logische Fassung des Gedankengangs wählen, so ergibt sich nachstehende Disposition (zu entwickeln!):

I. Einleitung (Exposition), die die Hauptperson und zugleich das Lokal der Handlung vorführt, Str. 1.

II. Haupthandlung:

a. Klage des blinden Königs, Str. 2.

b. Der Hohn des Räubers, Str. 3.

c. Das Auftreten des Befreiers (Nebenepisode) Str. 4 und 5.

d. Die Befreiung, Str. 6—8.

III. Schluss, Str. 9.

Auch die sprachliche und metrische Form gehört zu dem Vollen-  
desten, was der Dichter geschaffen. Die von ihm in echt epischer Darstellung ge-  
gebenen *G e g e n s ä t z e* bilden wie oft bei Uhland (die „Kapelle“) einen Haupt-  
reiz der Darstellung, die von Anfang bis zum Ende in einer durch dramatische Le-  
bendigkeit und prägnante Kürze ausgezeichneten Sprache die Handlung vorbereitet,  
fortführt und zu einem ungemein wirkungsvollen Abschluss bringt. Der tiefge-  
beugte königliche Greis, die Heldengestalt seines Sohnes, die liebliche Erscheinung  
der blonden Königstochter Gunilde, der ungefüge trotzige Recke und die feige Fech-  
terschar: sie alle treten in lebensvoller Klarheit vor unser geistiges Auge und er-  
weisen das meisterhafte epische Darstellungstalent des grossen schwäbischen Dich-

ters, verraten aber auch damit Grundzüge germanischer Eigenart, wie wir sie bei Personen keltischen Stammes kaum finden dürften.

Das flüssige jambische Versmass ist ein sehr glücklich gewähltes äusseres Kleid für unser Gedicht; dasselbe schmiegt sich den einzelnen Phasen der Handlung ungekünstelt an und gibt dem Ganzen eine harmonische Abrundung. Die letzte Vershälfte bildet mit ihren regelmässig einsetzenden gleitenden Reimen eine Art Gegenstrophe zum ersten Teil und erinnert in ihrem Aufbau fast an die Nibelungenstrophe. Vielfach ist auch die alte Kunstform des Stabreims in Anwendung gebracht: „Und schlägt an seinen Schild“ (Str. 3) — „Und keiner kämpft um sie?“ und besonders in Strophe 6: „Der Schild und Schwerter Schall“ etc.

1. Gebt eine Charakteristik des blinden Königs!

2. Aufsatzentwurf: „Der blinde König.“ (Eine Erzählung.)

Auf einer kleinen Insel an der rauhen Nordlandsküste hauste vor grauen Jahren ein wilder Riese, welcher die benachbarten kleinen Eilande und auch den in unmittelbarer Nähe liegenden Strand durch Raub und Gewalttat heimsuchte.

Einst hatte er die liebliche Tochter eines benachbarten Seekönigs, namens Gunilde, welche am grünen Gestade des Meeres mit ihren Gespielinnen weilte, heimtückisch geraubt und hielt sie in einer finsternen Felsenhöhle verborgen. Der unglückliche blinde Vater, welchen die Last des Alters beugte, eilte zu spät zur Hilfe herbei und erflachte vergebens in rührenden Ausdrücken die Freilassung des geliebten Kindes. Der wilde Hüne, welcher am jenseitigen Ufer des die Insel vom Festlande trennenden schmalen Meeresarmes stand und die Klagelaute des ehrwürdigen Greises deutlich vernahm, liess sich dennoch nicht erweichen, sondern verhönte denselben und wähnte straflos auszugehen, da die Krieger ihren Heerkönig feige im Stiche lassen.

Da naht ein Retter in der Person des jungen Königssohnes, welcher, umgürtet mit dem Heldenschwert des Vaters, über den Meeresarm setzt und den Kampf mit dem Umholde aufnimmt. Dieser unterliegt nach heissem Ringen der jugendlichen Kraft des Heldenjünglings, der nun die Schwester befreit und mit ihr vereint zu dem unglücklichen Vater zurückkehrt, der ihnen vom hohen Felsenufer ein freudiges „Willkommen!“ entgegen ruft und nun, gestützt durch die Hoffnung auf ein wonniges Alter und ein ehrenvolles Grab, gefasst dem Ende seiner Tage entgegenseht.

So verkörpert die schöne Rhapsodie echt germanischen Heldensinn und die echte Treue und Liebe eines hochherzigen Jünglings den Seinen gegenüber.

3. Der blinde König. (Ein Gemälde.)

Vordergrund: Nordische Meereslandschaft, auf einem von grünlichen Wogen umtosten Felseneiland der Hüne. Mittelgrund: Die hochragende Gestalt des ehrwürdigen Greises steht einsam auf einer ins Meer hineinragenden Felsenklippe. Hintergrund: Das Heergefolge, eine wildzerklüftete Gebirgslandschaft.

4. Uhlands Gedichte: „Rolands Schildträger“ und:

„Der blinde König.“ (Ein Vergleich.)

A. Gleiche Züge.

1. Beide Gedichte sind rhapsodischen Charakters und erinnern in Bezug auf Inhalt und Form an die alten Heldenlieder. 2. Beide verherrlichen ritterliche Heldenkraft und Treue in lebensvollen markigen Zügen. 3. In beiden treten jugendliche Helden für den bedrohten Ruhm des Vaters ein und nehmen mutig den Kampf mit dem übermächtigen Feinde auf. 4. In beiden unterliegt der mächtige Gegner

trotz seiner ungeschlachten Stärke und der grösseren jugendlichen Gewandtheit und Behendigkeit. 5. In beiden Fällen lohnen ein köstlicher Siegespreis und die väterliche Anerkennung, letztere lesen wir auch aus Milons Worten heraus, dem Sieger.

#### B. Ungleiche Züge.

1. Während der Stoff des ersten Gedichts dem Karolingischen Sagenkreise entnommen ist, beruht der Inhalt des letzteren auf freier dichterischer Erfindung. 2. Die Beweggründe beider jugendlicher Helden vor der Tat sind nicht ganz gleich, da Jung Roland mehr aus Besorgnis für den Ruhm des Vaters, wie aus kecker Abenteurlust die tollkühne Tat begeht, während der Königssohn nur aus Liebe zum greisen Vater und der teuren Schwester den ungleichen Kampf aufnimmt. Dennoch hat auch das zweite Gedicht einen viel ernsthafteren Charakter und ein höheres sittliches Gepräge wie das erste. 3. Der Übermut und die stolze Siegesgewissheit der reckenhaften Kämpen stehen in grellem Kontrast zu dem entschlossenen, todesmutigen Vorgehen ihrer jugendlichen Gegner, die der ungfügige Hünenkraft Gewandtheit und behende Bewegung mit Erfolg entgegensetzen.

Während aber der junge Königssohn mit vollem Einverständnis und unter heissen Segenswünschen seines blinden Vaters als Befreier auftritt, unternimmt Jung Roland ohne Vorwissen des schlafenden Milon den schweren Kampf und erlangt erst nachträglich die Billigung seines ihm anfänglich zürnenden Vaters.

4. Während im ersten Gedicht die einzelnen Stadien der Kampfszene in breiter epischer Darstellung geschildert werden, wird im zweiten die blutige Entscheidung auf dem Eiland in wundervoller onomatopoetischer Malerei und dramatischer Kürze angedeutet, so dass auch nach der ästhetischen Seite hin der Wert der zweiten Rhapsodie überwiegt.

5. Vergleich zwischen dem Gedicht „Der blinde König“ und der Geschichte „David und Goliath.“

#### I. Ähnlichkeiten.

a. Beide Stoffe schildern uns einen wichtigen Zweikampf wie derartige Kämpfe in der alten Geschichte vielfach erwähnt werden. b. In beiden Fällen tritt ein hünenhafter Kämpfe auf, der einem Herrscher, bez. seinem Heergefolge Trotz bietet. c. 2 Hier wie dort nimmt ein ungleicher Gegner, ein Jüngling, den Kampf mit dem übermächtigen Feinde auf. d. Sowohl in Uhlands Gedicht, wie in der Historie werden die jugendlichen Helden seitens ihrer Väter gewarnt, jedoch vergeblich. e. Beide Riesenbezwinger beseitigen die ihnen entgegenstehenden Bedenken durch den Hinweis auf ihren durch besondere Umstände bedingten unerschütterlichen Entschluss. f. Jedesmal endigt der Kampf mit dem jähen Fall des übermütigen Feindes.

#### II. Verschiedenheiten.

a. Im ersten Fall trotz der Hüne einem Könige und seiner Fechterschaft, während Goliath dem ganzen Israel Hohn spricht. b. Dort ist der nächste Zweck des Kampfes die Befreiung einer einzelnen Person, während es sich hier um die Freiheit eines ganzen Volkes handelt. c. Sowohl bei Uhland, wie in der Geschichte erhalten die Kämpfer ihre besondere Ausrüstung. Während aber David die schwere Rüstung Sauls ablegt und zu einer Schleuder greift, behält der junge Königssohn des Vaters Schwert, das nun auch gute Dienste tut. d. Während die Geschichte in breiter Ausführlichkeit den Hergang des Kampfes schildert, gibt der Dichter nur wenige Andeutungen, die das Interesse des Hörers aufs höchste spannen. e. Uhlands Gedicht schildert zwar ideale sittliche Verhältnisse, steht aber offenbar



noch auf dem Boden des altgermanischen Heidentums, so dass jedes religiöse Motiv fehlt, während die Historie einen religiösen Hintergrund hat, was ihr einen ungleich höheren Wert verleiht. So eröffnet David den Kampf mit den von gottvertrauender Gesinnung getragenen Worten: „Du kommst zu mir mit Schwert, Spiess und Schild; ich aber komme zu dir im Namen des Herrn Zebaoth, des Gottes Israels, den du gehöhnet hast.“ f. Demnach erscheint der Sieg im ersten Fall mehr als Folge rein menschlicher Tapferkeit, während David, der im Vertrauen auf Jehovahs Hilfe Goliath entgegentritt, wesentlich als Gotteskämpfer erscheint, der für die höchste Idee — Freiheit des Volkes und Erhaltung seiner Religion — sein Leben einsetzt.

6. Welche Rolle spielt das Schwert in dem vorliegenden Gedichte im Vergleich zu „Siegfrieds Schwert?“

7. Inwiefern bezeugt Uhlands Rhapsodie „Der blinde König“ den mächtigen Familiensinn des germanischen Volksstammes?

Erkläre die Ausdrücke „Bord“, „Eiland“, „Felsverlies“, „Hüne“, „Skalde“, „Gunilde“!

## II. Versuchung von Robert Reinick.

(Aus der Schule—für die Schule.)

Lehrbeispiel von Lehrer **Karl Lichte**, Wriezen.

### Vorbereitung.

Ehe die Kinder in die Schule gehen, machen sie sich allerlei zu schaffen.

Was tun sie besonders gern? (Sie spielen.)

Dazu schenken ihnen die Eltern meist das Spielzeug, oft aber ersinnen sich die Kleinen selbst mancherlei, und an diesem haben sie ihre grösste Freude.

Womit spielen die kleinen Mädchen am liebsten? (Puppe.) — Welche Spiele lieben die Knaben? (Baukasten, Bleisoldaten, Schaukelpferd u. s. w.) — An welchen Spielen vergnügen sie sich draussen? (Greifen, Blindkuh, Ball, Soldat, Wettlauf u. s. w.)

So vergnügen sich die kleinen Kinder in froher Lust und die Augen der Eltern belächeln das fröhliche Treiben der sorglosen Jugend.

Diese Spiele und viele andere werden auch vorgenommen, wenn die Kinder schon in die Schule gehören. Sobald die Schulzeit beginnt, fängt für das Kind ein neuer Lebensabschnitt, die Zeit der Arbeit, an.

Welche Arbeiten muss das Kind für die Schule verrichten? (Die Schularbeiten.) — Wer gibt diese Arbeiten auf? — Was müssen die Kinder nun tun? (Die von dem Lehrer aufgegebenen Arbeiten mit Fleiss anzufertigen, ist des Kindes Pflicht.) — Was ist auch eure Pflicht? — Wann sollt ihr eure Schularbeiten machen? — Was darfst du tun, wenn diese fertig sind? — Was sollst du also zuerst verrichten? (Arbeit.) — Was folgt dann? (Spiel.)

Erst die Arbeit, dann das Spiel. Wer nach diesem Worte handelt, erfüllt seine Pflicht. Das sollt ihr auch tun. Dazu will auch ein Gedicht euch mahnen, das wir heute miteinander besprechen wollen.

### Behandlung.

Vorsprechen oder Vorlesen des Gedichtes seitens des Lehrers. Lies die 1. Strophe!

Von wem wird hier erzählt? (Von dem Knaben.) — Wo befindet er sich? (Im Kämmerlein.) — Womit beschäftigt er sich dort? — Was will er dadurch erfüllen? (Seine Pflicht.)

Mit Lust und Liebe hat er sich an seinen Arbeitstisch gesetzt, um mit Fleiss seine Aufgaben zu lösen.

Wie arbeitet er? (Emsig.) — Gebrauche dafür ein anderes Wort! (Fleissig.) — Was lacht bei der Arbeit des Knaben durch das Fenster herein? (Die Sonne scheint hell und freundlich auf seine Arbeit.) — Wie scheint sie verwundert zu sprechen? (Lieb Kind, du sitztest hier?)

Sie will wohl sagen: du hattest ja im langen Winter Zeit genug, im Stübchen zu sitzen. Jetzt, wo ich nicht nur scheine, sondern auch wärme, musst du dich doch draussen aufhalten, um mich in meiner Schönheit zu sehen.

Wie ladet sie den Knaben ein? (Komm doch heraus u. s. w.) — Wozu will sie ihn veranlassen? (Ins Freie zu gehen und mit andern Knaben zu spielen.)

Gewiss tummeln sich schon viele Kinder, Spielgenossen des Knaben, draussen umher im lustigen, blanken Sonnenschein. Einige von ihnen denken auch wohl, dass das Spiel schöner sei als die Arbeit.

Aber der Knabe lässt sich nicht stören bei seiner Arbeit durch den Lockruf der Sonne! — Wie spricht er zum Sonnenschein? — Welcher Gedanke fesselt ihn? (Der Gedanke an seine Pflicht.)

Das war von dem Knaben recht gehandelt. Lerne du es auch von ihm. Es mag vielleicht etwas Schöneres geben, als die Arbeit gerade ist, die du verrichten musst. Lass dich dadurch aber nicht ablocken, deine Arbeit und damit deine Pflicht zu tun. Nach getaner Arbeit kannst du auch das geniessen, was schöner ist oder dir vielleicht nur schöner scheint. Erst die Arbeit, dann das Spiel!

Inhalt der 1. Strophe: Lass dich nicht abhalten in deiner Arbeit, wenn man dir auch Schöneres verspricht.

Lies die 2. Strophe!

Der Knabe hat sich durch die Lockungen in seiner Arbeit nicht stören lassen.

Was tut er vielmehr? — Wer unterbricht ihn in seiner Arbeit? (Ein lustig Vögelein.) Das lustige Vögelein fliegt vor dem Fenster des Knaben hin und her und singt sein fröhliches Liedchen. Was will es dem Knaben darin zurufen? (Komm mit u. s. w.)

Ein Gang unter blauem Himmel in den Wald mit seinem herrlichen Grün, auf die Wiese mit ihrer Blütenpracht ist eine Freude, die das Herz nur veredeln kann, und die jeder Mensch, der sie recht geniesst, auch als edle Freude empfindet.

Doch der Knabe lässt sich nicht abhalten durch Versprechungen solcher Freuden! — Wann kann er diese edlen Freuden geniessen?

Auf jedes weitere Nachdenken über diese Freuden lässt der Knabe sich gar nicht ein; er fährt fort in seiner Arbeit.

Wie spricht er kurz zum Vogel? (Erst lass mich u. s. w.) — Wie denkt er wieder? (Erst die Arbeit, dann das Spiel.)

Denke du auch stets so! Es werden auch von Leuten, die euch in der Arbeit aufhalten wollen, Versprechungen gegeben und dabei allerlei sogenannte Freuden in Aussicht gestellt. Hört nicht auf sie. Die Freuden, die euch solche Leute, die meist lockere Vögel sind, versprechen, sind nichtig. Schenkt solchen Menschen wenig Beachtung. Bleibt fest in eurer Arbeit, die das Leben süss macht. Nach Beendigung derselben geniesst dann die Freuden, die das Herz nur veredeln können.

**Inhalt der 2. Strophe:** Lass dich in deiner Arbeit nicht abhalten, wenn man dir auch die Freuden des Lebens verspricht!

Lies die 3. Strophe!

Der Knabe arbeitet mit Fleiss weiter. Zufällig wendet er sein Auge von der Arbeit nach dem Fenster. Was bemerkt er dort? (Apfelbaum.) — Wodurch machte er sich bemerkbar? (Rauscht mit seinen Blättern.)

Der Apfelbaum stand nicht weit vom Fenster entfernt im Garten.

Was sieht der Knabe an den Zweigen des Baumes? (Diese schönen, rot-backigen Äpfel sind ein herrlicher Genuss.) — Wozu könnten sie den Knaben verlocken? (Von der Arbeit zu lassen.) — Wie ruft der Apfelbaum dem Knaben gleichsam zu? (Schau meine Äpfel u. s. w.)

Der Knabe geniesst gewiss gern einen schönen Apfel. Aber er weiss, dass es ihm gestattet ist, von den Früchten zu essen, wann und wieviel er will. Darum lässt er sich auch hierdurch in seiner Arbeit, die in kürzester Zeit vollendet ist, nicht unterbrechen.

Wie fertigt er den Apfelbaum ab, der ihm so schöne Genüsse verspricht? (Erst lass mich u. s. w.)

Darin sei auch der Knabe für dich ein Vorbild. Mit schönen übertünchten Worten sucht so mancher Tagedieb den fleissigen Arbeiter aufzureizen, von der Arbeit zu lassen, die ihm doch keinen Genuss, keine Befriedigung bringe. Dagegen weiss er die Genüsse der Welt in den schönsten Farben zu schildern. Hört nicht auf das lose Geschwätz dieser Menschen. Nur wer arbeitet, soll essen oder geniessen, nur Arbeit macht das Leben süss. Wenn du deine Arbeit gern tust, wird sie ein Segen werden für dich, und es wird für dich der höchste Genuss sein, dass du dich und die Deinen darin glücklich weisst.

**Inhalt der 3. Strophe:** Lass dich in deiner Arbeit nicht abhalten, wenn man dir auch die Genüsse des Lebens verspricht!

Lies die 4. Strophe!

Dem Fleissigen gelingt sein Werk.

Wem ist es auch so gelungen?

Er hat seine Arbeit beendet.

Was tut er, nachdem er fertig ist mit seiner Arbeit? Das zeugt von Sorgfalt und Ordnung. Übe du auch solche Ordnung in deinen Sachen und du ersparst dir manche Mühe und Unannehmlichkeiten.

Wo will der Knabe jetzt nicht mehr bleiben? — Wohin eilt er? — Was tut er im Garten? — (Springt vor Lust und jauchzt u. s. w.) — Warum kann er jetzt lustig sein? (Er weiss, dass er seine Pflicht getan hat.) — Er hat nichts versäumt.

Jetzt kann er erst die Freuden doppelt geniessen, und er geniesst sie recht.

Welche Worte der Strophe erzählen davon? (Juchhe! wie lacht der Sonnenschein u. s. w.)

So sollst und kannst auch du dich recht freuen, wenn du in deinem Leben den Knaben dir zum Vorbild nimmst. Tue fürs erste deine Pflicht. Lass dich durch keine Versprechungen schönerer Aussichten, besserer Freuden und edlerer Genüsse davon abhalten. Hast du deine Arbeit beendet und somit deine Pflicht erfüllt, dann ist noch Zeit genug, dir einen Genuss der Freuden und Schönheiten des Lebens zu verschaffen. Doch sei in der Wahl derselben vorsichtig. So allein kannst du nur wirklich lustig oder glücklich sein.

**Inhalt der 4. Strophe.** Nach getaner Arbeit darf ich mich freuen.

**Zusammenfassende Wiederholung.**



Der Mensch soll arbeiten. Das ist seine Pflicht. Im rechten Bewusstsein dieser Pflicht soll er sich durch nichts in seiner Arbeit aufhalten lassen. Erst nach getaner Arbeit geniesse er die Freude; dann ist sie ihm dopeplt süß.

Lies die Überschrift des Gedichtes!

Wir wollen diese Überschrift aus dem Gedichte erklären.

Womit war der Knabe beschäftigt?

Er hat das also getan, was seine Pflicht und Schuldigkeit war. Der Knabe war auf dem rechten Wege.

Wer will ihn von dem rechten Wege abbringen? (Sonnenschein, Vogel, Apfelbaum.)

Wer darauf ausgeht, den Nächsten vom rechten Wege abzubringen, versucht ihn.

Nenne die Versucher in diesem Gedichte!

Wie heisst ihre Tätigkeit? (Versuchung.) — Warum ist das Gedicht so überschrieben? (Es wird in dem Gedichte erzählt, wie ein Knabe vom rechten Wege abgelenkt werden soll.)

Der Versucher benutzt gewöhnlich zu seinem Zwecke die Lieblingsgewohnheiten des Menschen.

Welche werden hier benutzt? (Freude des Knaben am Spiel, Freude an der Natur, Vorliebe für Obst.)

So macht es der Versucher immer im Leben des Menschen. Man hat vielfach Zustände und Vorgänge im Leben beobachtet und beurteilt und die gefundene Wahrheit in ein Sprichwort zusammengefasst. Einige von ihnen, die sich hierauf beziehen, merkt euch:

1. Mit Speck fängt man Mäuse.

2. Wer einen Aal fangen will, macht zuvor das Wasser trüb.

3. Man fängt die Drossel mit Beeren, die sie am liebsten frisst.

(Mit Bezugnahme auf das behandelte Gedicht gebe der Lehrer einige kurze Erklärungen.)

## Zum Gedächtnis John Lockes.

(Gestorben 28. Oktober 1704.)

### Lauterbach-Neustädtel.

Am 28. Oktober war es Ehrenpflicht der Erzieher, eines grossen Toten zu gedenken. Nicht Denkmäler aus Erz und Stein reden in unserer so denkmalfreudigen Zeit von seinen Taten. Sein stilles in vielfacher Hinsicht segensreiches Wirken wurde vielmehr lange verkannt und übersehen; denn er machte nicht in marktschreierischer Weise die Welt auf seine Lehren aufmerksam! Es ist Englands grosser Philosoph, Pädagog, Staatsmann und Arzt John Locke.

Am 29. August 1632 in Wrington bei Bristol als Sohn eines Friedensrichters geboren, besuchte er die Westminster-school in London und das berühmte Christ-Church-College der Universität Oxford und studierte Theologie und Medizin an dieser Hochschule, an der damals noch die alte scholastische Gelehrsamkeit mit allen Spitzfindigkeiten regierte. Nach absolviertem Studium begleitete er als Sekretär einen englischen Gesandten an den brandenburgischen Hof und trat dann als Arzt, Berater, politischer Sekretär und Erzieher in den Dienst des Lord Ashley Grafen von Shaftesbury. Nach dessen Sturze begab sich Locke, die Rache Karls II.

fürchtend, nach Holland, von wo ihm die glorreiche Revolution zurückrief. Er bekleidete nun noch verschiedene Staatsämter und war u. a. Mitglied einer Kommission für Handel und Kolonien. Seinen Lebensabend brachte er auf dem Landsitze Oates im Kreise einer befreundeten Familie (Masham) zu, wo er auch am 28. Oktober 1704 starb.

Soweit es der Raum gestattet, mögen die Faktoren hervorgehoben werden, die seine Grösse bedingen. Bahnbrechend wirkte er durch sein philosophisches Werk „*Essay concerning human understanding*“. Die Seele hat nach ihm keinen ursprünglichen Inhalt, „sie ist ein unbeschriebenes Blatt Papier“, eine vollkommene „*tabula rasa*“. Alle Vorstellungen etc. erhält sie durch die Erfahrung, die teils eine äussere, teils eine innere ist. Jene erstere, die „*Sensation*“, ist die Auffassung der äusseren Objekte mittels der Sinne. Ihr gegenüber steht die „*Reflexion*“. Sie umfasst die psychischen Vorgänge als eine besondere Art von Erfahrung, deren Objekte der Selbstbeobachtung unterliegen. Die *Sensation* geht natürlich zeitlich der *Reflexion* voraus, und somit konnte Locke den Fundamentalsatz aufstellen: „*Nihil est in intellectu quod non fuerit in sensu*“. Er hat also das schon von Baco als Universal-methode für alle Wissenschaften aufgestellte empirische Verfahren auf die Psychologie angewandt und gilt mit Recht als der Begründer der neueren Psychologie, speziell der des „inneren Sinnes“. Sehr oft mahnt er auch den Erzieher, die Seele des Züglings zu studieren; er weist hier und da auf das Leben und die geistige Entwicklung des Kindes hin, erörtert Verkehrtheiten in der herrschenden Erziehung und erteilt Ratschläge oft von psychologischer Feinheit zu ihrer Beseitigung. Allerdings hat er noch kein formvollendetes regelrechtes System geschaffen, aber den grossen Gedanken, die Pädagogik auf Psychologie zu begründen, suchte er bereits zu verwirklichen. Er hat das zwar nicht klar und bestimmt ausgesprochen, er war sich aber doch, wie viele seiner Äusserungen pädagogischen Inhalts bezeugen, „in seinem dunklen Drange des rechten Weges wohl bewusst.“

Sein pädagogisches Hauptwerk sind seine „*Gedanken über Erziehung*“ (1693). Aus einem Briefwechsel entstanden, zeigt es wohl die Mängel seiner Entstehung, enthält aber doch eine Menge origineller Gedanken von bleibender Bedeutung. Ein besonderes Gewicht legt er auf die körperliche Erziehung, veranlasst durch seine eigene schwächliche Konstitution wie seine hervorragenden ärztlichen Kenntnisse. Schon Rabelais, Montaigne, Comenius waren dafür eingetreten, Locke aber behandelt den Gegenstand viel gründlicher. Seinem Einfluss ist es ja zuzuschreiben, dass selbst heute noch die englische Erziehung so grossen Wert auf Leibespflege legt. „Der Sohn eines Mannes vom Stande soll so erzogen werden, dass er dereinst die Waffen zu tragen und Soldat zu werden imstande ist.“ In bezug auf Hygiene fordert er grösstmögliche Abhärtung, kalte Bäder und Fusswaschungen, Bewegung in frischer Luft, leichte nicht beengende Kleidung (kein Korsett) u. dgl. Die Diät soll einfach und naturgemäss sein. Dem Schlaf, als dem grössten Stärkungsmittel der Natur, soll genügend Zeit eingeräumt werden. Man hole bei momentanen Unpässlichkeiten nicht sofort den Arzt, „welcher die Fenster mit Medizinfläschchen und den Magen mit Apothekerwaren füllt“. Als gymnastische Leibesübungen empfiehlt er Bewegungsspiele, Reiten, Fechten, Tanzen und besonders das Schwimmen aus Nützlichkeitsgründen. Seiner Zeit weit voranschreitend, tritt er für Handfertigkeitunterricht ein. Zur Erholung und Ausbildung des Körpers soll die Erlernung von Gartenbau und Landwirtschaft, von Arbeiten in Holz (Zimmermann, Drechaler, Tischler), Eisen, Messing, Silber, das Schneiden, Polieren und Einfassen edler Steine, das Schleifen und Glätten optischer Gläser etc. dienen. Man darf also wohl nicht mit Unrecht behaupten, dass Locke für die Ausgestaltung und grössere Berücksichtigung der leiblichen Erziehung bahnbrechend gewirkt hat.

Die kirchlich-politischen Wirren Englands im 17. Jahrhundert sowie der starre Widerspruch der gegenüber den fortgeschrittenen Wissenschaften zurückgebliebenen Theologie schufen den Deismus, für den neben Herbert Browne vor allem Locke sehr heftig mit seiner „Vernünftigkeit“ des Christentums eintrat (1604). Der Gottesbegriff ist nach ihm nicht angeboren, sondern wird von der richtig denkenden die Werke Gottes betrachtenden Vernunft entdeckt. „Weniger nachdenkenden Völkern wurde der Begriff von denen, die ihn hatten, übermittelt; in derselben Lage sind die Kinder, sie müssen erst mit dem Vorrat einfacher Ideen versehen werden, aus denen die Vernunft den Gottesbegriff zusammensetzt.“ Von konfessionellen Besonderheiten absehend, hält er sich daher an das Allgemeinste der Religion, „durch gelegentliche, etwa in der Form von Erzählungen gekleidete Mitteilungen“, sagt Locke, „führe man das Kind zu der Vorstellung von Gott als dem höchsten Wesen, dem Schöpfer, Erhalter und Regenten, der um die Menschen wisse, ihnen wohlthue und von ihnen Gehorsam erwarte“. Die Lektüre der Bibel im Unterricht missbilligt er, weil viele Stellen die Moral gefährden, andere die Apperzeptionsfähigkeit der Kinder übersteigen; für die Hand der Schüler genügt ein kurzer Auszug, welcher die Religionsgrundsätze mit den Worten der heiligen Schrift enthält. Da Locke in der Abneigung historischer Stoffe, im Wissen, den Zweck des Religionsunterrichtes sieht und den gemütbildenden Einfluss, die Erwärmung und Veredlung des Gefühls, Stärkung des Willens im Dienste des Guten, nicht kennt (letzteres wenigstens nicht in diesem Zusammenhange), so hat er, wie Gitschmann hervorhebt, bei aller persönlichen Frömmigkeit und Glaubenstreue mehr zur Erschütterung des Glaubens beigetragen, als die schlimmsten Atheisten. Dennoch soll sein Verdienst nicht geschmälert werden. Durch seine Befürwortung einer vernunftgemässen religiösen Erziehung rettete er seiner und unserer Zeit den freien Gebrauch unserer Vernunft!

Sein empirisches Denken wie der Rationalismus seiner religiösen Stellung liessen ihn als Ziel der Erziehung die Erlangung zeitlicher und irdischer Glückseligkeit ansehen. Das der Menschenbrust eingepflanzte Streben nach Wohlbefinden soll unter Aufsicht des Verstandes und der Vernunft gestellt werden; geboten ist das Begehren von dauernden, dem ewigen Glück nicht widerstrebenden Gütern, das Erstreben der Wahrheit oder freigewollte Ausübung des Guten um seiner selbst willen: eine Gedankenreihe, die an Kant erinnert. Da aber bei seiner eudämonistischen Lebensansicht von einem rein sittlichen, d. h. von jeder Nebenabsicht freien Streben nicht die Rede sein kann, so ist seine Idee der Glückseligkeit ethisch wertlos. Gleichwohl regte sie damals viele warmherzige Freunde der leidenden Menschheit, die „Philantropen“, zu segensreicher Tätigkeit im Dienste der Gesamtheit an. Locke ist also mit vollem Recht der Vorläufer und geistige Vater des Philanthropinismus.

Als Sohn streng puritanischer Eltern, sowie als Zeuge der sittlichen Verkommenheit unter Karl II. gab Locke der moralischen Erziehung in seinem Programm eine zentrale, herrschende Stellung, „Tugend, aufrichtige Tugend ist das schwierige und wertvolle Teil, wonach in der Erziehung gestrebt werden muss“. Das Hauptmittel hierzu ist anfänglich die Gewöhnung, und zwar nicht nur Unterdrückung der sinnlichen Triebe, sondern, wo geboten, auch ihre Unterstützung, dasselbe Prinzip, das später Schleiermacher wieder zu Ehren brachte. Mit grösserer Sorgfalt als Comenius im Informatorium der Mutterschule beantwortete Locke die Fragen, wie dem Kinde Gehorsam, Mut, Wahrheitsliebe, Menschenfreundlichkeit und Fleiss, wozu bei ihm noch Wohlanständigkeit und Takt im Umgange kommt, eingepflanzt wird. Den wichtigsten Ersatz für die Anwendung körperlicher Strafen sieht er in der Appellation an die Vernunft und das Ehrgefühl der Kinder. Letzteres ist natür-



lich nur so lange zu benutzen, als das Kind infolge niedriger intellektueller Entwicklungsstufe einer anderen Einwirkung unzugänglich ist.

Das Lernen betrachtet Locke als den mindest wichtigen Teil der Erziehung. Echt philanthropisch klingt der Satz: Man mache dem Kinde das Lernen leicht und angenehm und bedenke, dass es besser ist, wenn es das Lesen, Schreiben etc. um ein Jahr später lernt, als wenn es für immer gegen dasselbe Abneigung fasst. Als einer der grössten Vorkämpfer der empirischen Forschung, als Nachfolger Bacon's, Freund Boyles, Sydenhams und Newtons wird er in seinen Gedanken nicht müde, mit scharfen Worten gegen die scholastische Wortweisheit und Schulphilologie aufzutreten. Nur unterschätzt er zu sehr den Wert der formalen, humanistischen Bildung, „Der Zögling soll die grösste Mühe auf das verwenden, was am notwendigsten ist, und der Hauptgegenstand der Sorgfalt soll das sein, was ihm den grössten und häufigsten Nutzen in der Welt bringt“. Der reinste Utilitarismus! Mit stöcherlicher Verachtung wendet er sich von Musik und Poesie ab. „Musik raubt einem jungen Menschen zu viel Zeit und führt ihn oft in die absonderlichste Gesellschaft.“ Über die Poesie sagt er: Es ist sehr selten bemerkt worden, dass jemand Gold- oder Silberminen im Parnass entdeckt habe: „es weht dort eine liebliche Luft, aber der Boden ist unfruchtbar“. Dagegen ist ihm Zeichnen sehr erwünscht. „Wie viele Gebäude sieht ein Mann, wie viele Maschinen, deren Vorstellung durch ein wenig Geschick im Zeichnen leicht festgehalten werden könnte!“ Als praktischer Engländer verlangt er auch Stenographie, kaufmännisches Rechnen und kaufmännische Buchführung, „denn sie sind für jeden jungen Mann von grossem Nutzen und Erfolg“. Unerlässlich ist eine gute Handschrift und das Abfassen von Rechnungen. Auch Unterricht in den Realien fordert er. Der oben geschilderte krasse Utilitarismus ist aber der Krebschaden seiner Pädagogik. Wenn auch hier dem Extrem verfallen, hat er doch der pädagogischen Reform des 18. Jahrhunderts ihre Bahn gewiesen. Und über Rousseau und die Philanthropen hinaus ist die Pädagogik und Didaktik der neueren Zeit mehr oder weniger folgerecht die Lockesche, dank dem stillen besonnenen Wirken des Philosophen von Oates.

## Berichte und Notizen.

### I. Arno Holz und sein Dafnis.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. O. E. Lessing.

Noch nie hat ein Dichter so unter dem Unverstand berufsmässiger Rezensenten zu leiden gehabt, wie Arno Holz. Nach Veröffentlichung des *Papa Hamlet* und Aufführung der *Familie Selirke* als „konsequenter Naturalist“ abgestempelt, nach dem Erscheinen der *Sozialaristokraten* als kleinlicher Karikaturist und verbohrtter Alltagsfanatiker verurteilt, wird er heute, nach dem grossen Erfolg des *Traumulus*, als Bühnenspekulant an den Pranger gestellt.

Dieselbe Presse, die durch perfides Totschweigen oder läppische Witzeleien den nach höchsten Idealen strebenden Dichter des *Phantasmus* um die Früchte jahrelanger Arbeit betrog, kann ihm heute den wohlverdienten Erfolg nicht gönnen.

Richard Nordhausen und Alfred Kerr geraten ausser sich über die angebliche Inkonsequenz des Konsequenten. Und der Rezensent der *Allgemeinen Zeitung* wid-

met dem plötzlich Berühmtgewordenen ebenso sentimentale als holperige Distichen, als wäre der *Traumulus* ein Verrat an der Kunst.

Gewiss wiegt dieses Theaterstück leichter, als die früheren Werke des Dichters. Aber der grosse Goethe wird bewundert, dass er nicht nur den metaphysischen *Faust* dichten, sondern auch leichte Singspiele verfassen konnte: der Moderne wird verlästert, wenn er es einmal wagt, statt eines scheinbar untheatralischen Milieu-Dramas ein gutes Theaterstück zu schreiben. Man glaubt, von geistigem Bankerott und von Verflachung reden zu dürfen, wo der Dichter neben den *Traumulus* ein lyrisches Kunstwerk wie den *Dafnis* gestellt und sich damit aufs Neue als den genialsten Lyriker des modernen Deutschland erwiesen hat.

Wer kennt nicht den lustigen Zecher, den wählerischen Gourmand, den liebestollen Don Juan, den naturschwelgerischen Bummler — den „berühmten Schäffer“ *Dafnis*? In den Poesien aller Zeiten und Völker treibt er sein Wesen. Kaum hat die Übermacht kirchlicher Askese ihn scheinbar vertrieben, so taucht der unbesiegbare Geist dieses menschlichsten aller Menschen wieder auf, bis er in der Schäffer-Poesie des 17. Jahrhunderts seine fröhlichsten Triumphe feiert. Er ist eine Gestalt, ebenso typisch wie Ahasver, wie Faust, wie Till Eulenspiegel, wie der Wilde Jäger, wie der Fliegende Holländer. Diese mythische Gestalt — denn zum Mythos ist sie geworden, wie die andern — hat von jeher in tausend Verkleidungen gelebt. Aber niemand hat ihr Wesen ganz durchschaut, niemand den gemeinsamen Kern aller jener Verkleidungen erkannt, ihre typische Bedeutung erfasst, bis sie nun von Arno Holz in ihrer ganzen Lebensfülle, in greifbarer Körperlichkeit vor uns gestellt worden ist.

Allzu bescheiden hat der Dichter seine Schöpfung „ein lyrisches Porträt aus dem 17. Jahrhundert“ genannt. Dieser Nebentitel gibt keine Ahnung von der leuchtenden Farbenpracht, dem sprudelnden Leben, dem überwältigenden Humor, der packenden Kraft und philosophischen Tiefe dieser im eigentlichsten Sinn des Wortes mystischen Dichtung. Es wird manchen geben, der das Buch wegen des verführerisch klingenden Aufdrucks: „Fress-, Sauff- und Venuslieder“ kauft und eine Sammlung leerer Pikanterien erwartet. Der beigeheftete Stich Behams, der grinsende Tod zwischen Adam und Eva, wird einem solchen Käufer wohl gar als ein gelungener Spass erscheinen, und der Sinn des darunter stehenden Verses wird ihm nicht aufgehen:

Horch drümb, wass mein Staub dir spricht:  
So vihl Gold hat Ophir nicht,  
Alss in ihrem Munde  
die flüchtige Secunde.  
O Adame, o Eve,  
Vita somnium breve!

Das Leben ein kurzer Traum — diese alte, tieferste Wahrheit, der Arno Holz hier in wunderbarer Prägnanz Ausdruck gibt, ist der Grundton, der all den graziösen und duftigen Melodien des Buches die nachhaltige Resonanz verleiht.

Der männliche Ernst, die furchtlose Ehrlichkeit, der unbeugsam dem Tode ins Auge schauende Trotz — das ist die Quelle des köstlichen Humors, des tollen Übermuts, der frischen Lebensfreude, der derben Natürlichkeit, die im *Dafnis* verkörpert ist. Seit Goethe hat es in Deutschland keinen Lyriker gegeben, der über so viele Farben und Töne verfügt, der gleichermassen den Ausdruck der weichsten Zartheit und des kräftigsten Pathos beherrscht, der heitere Anmut und kindliche Naivetät so vollkommen mit tiefer Lebensweisheit in sich vereinigt hätte, wie Arno Holz.

## II. Der Germanische Kongress.

Ein germanischer Kongress fand am 16. und 17. September 1904 in der Halle für internationale Kongresse auf der St. Louiser Weltausstellung statt. Gleich zu der ersten Sitzung hatte sich ein zahlreiches Publikum, bestehend aus Professoren der hervorragenden Universitäten, Delegaten des Deutschamerikanischen Nationalbundes, deutschen und amerikanischen Kanzelrednern, Schriftstellern und Personen, die die Schätze der deutschen Literatur und die kulturellen Errungenschaften der germanischen Völker würdigen, eingefunden.

Zweck und Ziel des Kongresses erhellt am besten aus der Ansprache, mit der Dr. C. J. Hexamer, der Präsident des Deutschamerikanischen Nationalbundes, die Versammlung begrüßte:

„Wie eine Anzahl Bäche, die einer Quelle entstammen, sich aus natürlichen Ursachen zeitweilig trennen, um sich später wieder zu einem gewaltigen Strom zu vereinigen, so haben sich auch in diesem, meinem Geburtsland, die verschiedenen Völker, durch deren Adern germanisches Blut fließt, wieder vermischt. Hier haben Deutsche, Briten, Schweden, Norweger, Dänen und Holländer welche durch mächtige Wogen sozialer, politischer und religiöser Stürme an unsere Ufer geworfen wurden, eine neue Heimat gefunden und sich mit den Elementen anderer Rassen zu einer grossen Nation vereint. Es war meiner Ansicht nach ein glücklicher Einfall der Delegaten zum letzten Konvent des Deutschamerikanischen Nationalbundes in Baltimore, einen Internationalen Germanischen Kongress in Verbindung mit der Ausstellung einzuberufen. Die Zeit hätte nicht besser gewählt werden können, denn nie zuvor bestand ein so vorzügliches Einvernehmen und eine so allgemeine gegenseitige Achtung zwischen den germanischen Nationen, als heute.

Von unseren Brüdern und Vettern aus den alten Heimaten über dem Meer, welche uns durch ihren Besuch beehrt haben, werden wir offenbar viel lernen können; ebenfalls können wir Amerikaner von verschiedener germanischer Abstammung viel von einander lernen.

Ein Kongress, wie dieser — welcher nicht zur Verherrlichung einer Rasse, sondern behufs ernstlicher Forschungen abgehalten wird — ist deshalb von grosser historischer und wissenschaftlicher Bedeutung. Ja, ich möchte sagen, dass die wahre Geschichte des amerikanischen Volkes nicht geschrieben worden ist und nicht geschrieben werden kann, weil wichtige historische und ethnologische Data noch nicht gesammelt worden sind. Was in dieser Richtung getan werden kann, hat die Expedition der Deutschamerikanischen Historischen Gesellschaft durch ihre Nachforschungen in einem kleinen Teil Pennsylvaniens bewiesen. Es ist höchste Zeit, dass die Bundes- und Staats-Behörden zur Erkenntnis der Wichtigkeit dieser Arbeiten gebracht werden, ehe wertvolle Urkunden und Reliquien verschwinden.

Im Namen des Deutschamerikanischen Nationalbundes heisse ich Sie herzlich willkommen. Mögen diesem ersten Kongresse noch viele germanische Kongresse in diesem und anderen Ländern folgen und ein Einheitsgefühl zwischen den Nationen, durch deren Adern dasselbe Blut fließt, fördern.“

Weitere Ansprachen hielten Prof. Learned von der Universität von Pennsylvanien, der permanente Vorsitzende; Prof. Heller von der Washington Universität, der Vorsitzende der deutschen Abteilung; Dr. Enander, der Vorsitzende der schwedischen Abteilung; und Gerrit H. Ten Brock von St. Louis, der Vorsitzende der holländischen Abteilung.



Den Reigen der Vorträge eröffnete Professor J. Hannon Deller von der Tulane Universität, New Orleans, der einen historischen Vortrag über „Die ersten Deutschen am unteren Mississippi und die Kreolen deutscher Abstammung“ hielt.

Herr Emil Mannhardt aus Chicago bestritt in seiner Vorlesung über die „Mischung des deutschen Elements mit den anderen Bevölkerungselementen in den Vereinigten Staaten“, dass dieselbe grosse Fortschritte mache. Es zeige sich überall eine Neigung der deutschen Kinder, sich mit Angehörigen ihres eigenen Stammes zu verehelichen.

Professor B. F. Hoffmann von der Universität Missouri sprach über „Grillparzers König Ottokars Glück und Ende im Verhältnis zu den früheren dichterischen Bearbeitungen des gleichen Stoffes.“

Ihm folgte Frau Fernande Richter (Edna Fern) mit einem packenden, oft durch stürmischen Applaus unterbrochenen Vortrag über „Die Frau in Amerika.“ Die deutschamerikanische Schriftstellerin teilte Lob, sprach aber auch scharfen Tadel aus, indem sie rügte, dass die deutsche Frau in diesem Lande nur zu oft die Schönheit und die Schätze ihrer Sprache unterschätzt und mit den Kindern lieber ein schlechtes Englisch statt ein reines Deutsch spricht.

Die Abhandlungen von Dr. E. Z. Davis von der Pennsylvania Universität über „Übersetzungen deutscher Gedichte in amerikanischen Zeitschriften in den Jahren 1740 bis 1810“, und von Dr. A. Busse von der Northwestern Universität von Chicago über „Die deutsche Kirche und das Deutschtum in Amerika“ wurden dem Drucke überwiesen, ohne verlesen worden zu sein.

Herr Busse hielt zur Erläuterung seines Vortrags eine kurze Ansprache, in welcher er sein Bedauern darüber aussprach, dass immer mehr deutsche Kirchen ihre deutschen Schulen eingehen lassen und auch englischen Gottesdienst einführen. „Wir sollten die deutschen Kirchen ersuchen, die deutsche Sprache beizubehalten, eingedenk der Verdienste Luthers, Bismarcks und Goethes und das Deutschtum,“ sagte Redner. Ferner führte Redner aus, dass die Kirche viele gebildete Deutsche verloren habe, weil sehr viele Geistliche mit der Kultur des Deutschtums nicht Schritt gehalten.

Professor Dr. Julius Lingenfelder von West Point, Neb., sprach über das Thema „Die wichtigste Aufgabe germanischer Kulturträger in der Jetztzeit“. Er führte aus, dass diese Aufgabe darin bestehe, eine neue bürgerliche Sittenlehre zu schaffen. „Wir haben eine kranke Welt vor uns“, sagte Redner, „die rastlos arbeitet, aber die Resultate ihrer Arbeit nicht geniessen kann. Ich glaube, dass gerade die Deutschen geschaffen sind, mit ihrer Gewissenhaftigkeit kulturell in dieser Richtung zu wirken.“

In der zweiten Sitzung des Germanischen Kongresses am 17. September wurden folgende Vorträge gehalten:

Wm. Focke, Chicago: „Einige Betrachtungen über die Stellung der Deutschen in den Vereinigten Staaten“;

Konrad Nies, St. Louis: „Die deutschamerikanische Dichtung“;

Prof. Dodge, Staatsuniversität von Illinois: „Englische Wörter im modernen Dänisch“;

Adolph Timm, Philadelphia: „Aufgaben amerikanischer Bürger germanischer Abstammung“;

Dr. I. I. Houwink, St. Louis: „Der Einfluss des holländischen Zweiges der germanischen Rasse auf die Weltgeschichte“.

Zehn weitere, nichtgehaltene Vorträge wurden an einen Ausschuss zur Veröffentlichung verwiesen.

Während des geschäftlichen Teiles der Verhandlungen erklärte sich der Kongress für permanent und ermächtigte dann seinen Vorsitzenden und die Vorsitzenden der Abteilungen, sich zu einem Direktorium, das die Beamten erwählt, zu ergänzen.

Weiter hiess die Geschäftsversammlung die Empfehlung des Deutschamerikan. Nationalbundes an den Kongress der Vereinigten Staaten gut, die Beratung der Einwanderungsfrage einem Ausschusse von unparteiischen Männern zu überweisen, ehe die gegenwärtigen Einwanderungsgesetze geändert werden.

Endlich sollen das Zensusbureau und der Kongress der Ver. Staaten ersucht werden, den Zensus der Ver. Staaten durch die Feststellung der Abstammung der Einwohner zu erweitern.

Der folgende, von Prof. C. O. Schoenrich, Baltimore, eingesandte Antrag wurde der nächsten Zusammenkunft des Deutschamerikanischen Nationalbundes überwiesen:

„Der Germanische Kongress erachtet es als eine Notwendigkeit, dass für die deutsche Sprache jene Einheit in Formen, Ausdruck und Schreibweise bewerkstelligt werde, welche, unbeschadet des freien Wachstums und der schöpferischen Mannigfaltigkeit, von dem Bewusstsein der Gegenwart als mustergiltig geführt wird.

„Die Schaffung eines allgemeinen deutschen Wörterbuches, nach dem Muster von Websters Wörterbuch der englischen Sprache, wurde gleichfalls dringend empfohlen.“

Von der Ortsgruppe Elberfeld des Allgemeinen Deutschen Schulvereins lag ein herzliches Anerkennungsschreiben für den Deutschamerikanischen Nationalbund und dessen Verdienste um die Erhaltung und Hebung des Deutschtums vor, das unter lautem Beifall verlesen wurde.

Vom Deutschen Römisch-Katholischen Zentralverein von Nordamerika, dessen Präsident, Herr John B. Oelkers aus Newark, dem Kongress als Delegat beiwohnte, lag ein Schreiben vor, in welchem es u. a. hiess: „Festes Zusammenhalten der deutsch-sprechenden Bürger der Vereinigten Staaten ist erwünscht und von unserer Seite wird alles geschehen, solches zu fördern.“

P. G.

## II<sup>1</sup>. Korrespondenzen.

### CHICAGO.

Wie Ihr letzter Korrespondent aus dieser Stadt sein trauriges Lied von der Unterdrückung und Überbürdung der Lehrkräfte ausklingen liess, so muss mein heutiges damit beginnen. Männer, denen das Wohl der Schule und der Lehrkräfte am Herzen liegt, fangen doch nach und nach an zu fragen, wozu denn diese Prüfungen? Wozu denn diese Abhetzung der Lehrer? Wozu haben wir den hochbezahlten Superintendenten (\$10,000), seine Hilfs-superintendenten (\$4,000), die Prinzipale (\$2,500), wenn sie die Fähigkeit oder Unfähigkeit der Lehrer nicht festzustellen vermögen? Und werden denn diese etwa durch Prüfungen festgestellt? Der offizielle Ausweis spricht von etwa 4,500 von den 5,500 Lehrern der Stadt, die die sogen. Normal Extension Klas-

sen besuchen, nicht zu sprechen von den Hunderten, die Privatschulen für ihre Vorbereitung auf das Examen vorziehen. Viele derselben besuchen zwei, drei, manche fünf Klassen per Woche. Wenn man bedenkt, dass diese Kurse alle nach den Schulstunden stattfinden, dass die meisten Besucher derselben lange Strecken auf den Strassenbahnen zu durchfahren haben, und dass sie dann, müde und abgehetzt, die halbe Nacht noch studieren, so kann man sich an den Fingern abzählen, wie viel physische und geistige Kraft noch übrig bleibt zur eigentlichen Arbeit in der Schule!

Vom Schulkomitee ist eine Abhilfe nicht zu erwarten. Wir haben in der ganzen Geschichte unseres städtischen Schulwesens noch nie einen Superintendenten gehabt, der seine vorgesetzte Behörde so unter seinem Bann halten konnte, wie es

der jetzige zu tun versteht. Er hat in seiner dreijährigen Amtszeit alle, aber auch alle seine Vorschläge durchgesetzt, und wir Lehrer haben uns also für die Neuerungen einzig und allein bei Herrn Cooley zu bedanken.

Am deutschen Unterricht nehmen dieses Jahr noch rund 9,000 Kinder teil, gegen 11,000 im Vorjahr. Jedenfalls ein deutlicher Beweis für die Vortrefflichkeit desselben unter dem neuen System, wonach die Speziallehrer als solche abgeschafft sind. Noch ein paar Jahre so weiter wurschteln, und das Ziel unseres Direktors ist, was den deutschen Unterricht anbelangt, erreicht. Und dabei wagt man es, in die Welt hinauszuposaunen, wie fein dieses neue System arbeite!

Als vor drei Jahren Herr Cooley ans Ruder kam, war schon ein kleiner Lehrermangel zu verzeichnen. Manchen unserer Lehrerinnen gelingt es eben doch, in ihren eigentlichen Beruf, den der Gattin und Mutter, zurückzukommen, und so muss immer für Nachschub gesorgt sein. Unser Superintendent hat damals die Frage des Lehrermangels in der denkbar einfachsten Weise gelöst, indem er die Maximalzahl der Schüler in einem Zimmer von 45 auf 55 erhöhte. Wir sind begierig zu erfahren, was er jetzt tun wird, wo wir wieder und zwar vor einem weit grösseren Lehrermangel stehen.

Mit Beginn dieses Schuljahres wurden für beinahe alle Unterrichtsfächer neue Lehrpläne eingeführt. Selbstverständlich mussten auch auf allen Gebieten neue Bücher angeschafft werden. Welche Riesenarbeit dieser vollständige Wechsel im Unterricht wieder für den Lehrer bedeutet, versteht nur der Eingeweihte! Aber dies ist ja ein Zeichen der Zeit. Wir überstürzen uns auch in der Schule. Wir haben keine Zeit mehr, eine Sache ausreifen zu lassen; alte bewährte Methoden werden in die Rumpelkammer geworfen, Neues, Unerprobtes wird an deren Stelle gesetzt, und in dieser Hast lassen wir das Wichtigste beim Kinde aus den Augen, die Charakterbildung.

Etwas herzerfrischendes muss ich Ihnen noch mitteilen: Wir haben jetzt in unseren *manual-training shops*, wo die Buben hobeln, sägen, nageln, dreheln u. s. w., weibliche Lehrer. Und ich kann Ihnen sagen, es ist ein gottvolles Schauspiel, zuzusehen, wie die Lehrerin, die zu andern Zeiten keinen Besen oder sonst ein Werkzeug anrührt, den Jungens zeigt, wie man z. B. ein Brett absägt. Wenn's nicht zum weinen wäre, müsst' man lachen!

## CINCINNATI.

Wenn selbstbewusste Bescheidenheit das Kennzeichen eines echten Lehrers, eines rechten Mannes überhaupt ist, dann fahren wir mit unserem Schulsuperintendenten, Herrn F. B. Dyer, unbedingt gut. Sein jüngst erschienener Jahresbericht, 1903—4, ist, soweit seine eigenen Auslassungen in Anschlag kommen, ein ebenso verständig wie zielbewusst abgefasstes Dokument, das sich vor allem dadurch vor vielen früheren auszeichnet, dass darin keine nörgelnden Erwähnungen dessen vorkommen, was frühere Superintendenten angeblich schlecht oder gar nicht getan haben. Ausdrücke wie: „Ich musste mich nur wundern, dass die Schüler unter einem solchen System überhaupt noch etwas lernten“, oder: „Ich fand gar keinen nennenswerten Unterricht vor“, u. s. w. wird man bei Herrn Dyer ebenso vergeblich suchen, wie selbstverhimmelnde Anpreisung alles dessen, was Er und wieder nur Er tun konnte und getan hat. Wir sehen im Gegenteil, dass er z. B. den so sehr notwendigen Lehrplan erst beim Antritte seines zweiten Verwaltungsjahres herausgegeben und ein volles Jahr, im Verein mit seinen Prinzipalen und einer Anzahl von Lehrern aller Grade, an demselben gearbeitet hat, während er ausserdem jetzt noch fortwährend in ähnlicher Weise daran fortarbeitet. Ferner wird man sehr angenehm berührt durch Ausdrücke wie: „Dieser Bericht ist nicht dazu da, um eingehende günstige oder ungünstige Besprechungen irgend eines Gegenstandes zu liefern; ich habe mich auf die Angabe desjenigen beschränkt, was not zu tun scheint“. Die gang und gäben Schönfärbereien über die immensen Fortschritte dieses oder jenes Unterrichtszweiges und dieser oder jener Schule, von denen man sich in früheren Berichten buchstäblich angewidert fühlen konnte, fehlen heuer ganz — und mit Recht. Immer noch recht günstig lautet der Bericht mit Bezug auf den deutschen Unterricht. Von 45,500 Schülern lernten 18,475 Deutsch, und der Unterricht als solcher war durchaus zufriedenstellend. — Im Gegensatz zu den Ansichten früherer Machthaber spricht sich der Superintendent entschieden für die Beibehaltung erfahrener Lehrkräfte aus, ganz gleichgiltig wie alt an Jahren dieselben auch sein mögen, so lange ihnen Geist und Körper nicht versagen. — Auch hinsichtlich des Abfalls in der Zahl junger männlicher Lehrer, die er für notwendig im Schulhaus erachtet, trifft der Superintendent das Richtige, indem er sagt, das Bisschen



Gehalt, das man solchen Leuten bezahlt, sei nicht dazu angetan sie heranzuziehen oder sie im Dienste zu halten, sobald sich ihnen irgendwelche bessere Aussichten bieten. Ich kann wohl sagen, dass wir unter Herrn Dyers Devise, „Eile mit Weile“ gut fahren und immer besser fahren werden, je mehr wir alle uns diesen Grundsatz zu eigen machen und vor allem das leidige „Show“-Geschäft beiseite legen, das früher stetig desavouiert, aber ebenso krampfhaft unter allen möglichen Aushängeschildern belassen und gründlich weiter betrieben wurde. — Alles in allem genommen, stehn wir also gut und würden uns noch wohler befinden, wenn es gelungen wäre ein bisschen mehr nervus rerum für Lehrergehälter und andere höchst notwendige Neuerungen zu ergattern. Doch damit stehn wir ja nicht allein. Überall anderswo scheint es ebenso zu gehen: Heidenmässig viel Geld, aber — wenig!

Recht sehr erfreulich ist es, zu sehen, wie die deutschen Lehrer vor die Front treten mit Veranstaltungen für die Schillerfeier. Sie werden am Vorabend des Erinnerungstages eine akademische Feier abhalten; werden für die allgemeine Feier einen Kinderchor stellen; einer aus ihrer Mitte hat den Plan eines Preisausschreibens für das beste „einheimische“ deutsche Festgedicht angeregt; — das macht einem Freude, und unsrem Dr. Fick, der das alles angeregt hat, gebührt Ehre dafür.

Besucher von früheren Lehrertagen werden mit Bedauern vernehmen, dass Fräulein Celia Dörner, die Tochter des ebenfalls in den weitesten Kreisen seit vielen Jahren so günstig bekannten, jetzt aber erblindeten Kollegen Heinrich Dörner von hier, aus Gesundheitsrücksichten kürzlich den Lehrberuf aufgeben musste. Die ebenso hochgebildete wie eifrige und berufstreue Kollegin weilt jetzt in Florida, um sich wo möglich von den Plagen eines akuten rheumatischen Leidens zu befreien — leider ein wohl aussichtsloses Beginnen, wie die Erfahrung anderer in ähnlicher Weise Betroffener zeigt.

Dass wir hierzulande manchmal so'n wenig ruhmredig werden können, wissen wir ja alle. Was aber neulich bei der Installierung des neuen Rektors unserer Universität, Dr. Dabney, in dieser Beziehung hier geleistet wurde, das ging einfach übers Bohnenlied — ganz baff! In erziehlischen, industriellen, kommerziellen, sozialen, ästhetisch-kulturellen und zahllosen anderen Hinsichten ist Cincinnati einfach der Welt über, und wer das nicht glauben kann oder will, dem geschieht's recht.

Man hatte es wahrhaftig nicht nötig nach Port Arthur zu reisen, um sich beim Kanonendonner ein chronisches Ohrensausen beizulegen — mir und vielen anderen schwach besaiteten Genossen brummt's heute noch mehr als gewaltig im ganzen Schädel von den gehörten Lobreden auf Personen, Sachen und Möglichkeiten. Es war einfach — sit venia verbo! — „nimmer schön“.

\*\*\*

#### MILWAUKEE.

Die erste Versammlung der deutschen Lehrer in diesem Schuljahr fand am 12. September in der 4. Dist. Schule statt. Der Supt. des Deutschen kam in seinen amtlichen Mitteilungen zuerst auf die Reduktion der Zeit für den deutschen Unterricht von 40 auf 35 Minuten zu sprechen, und wies auf die grosse Notwendigkeit hin, dass die deutschen Lehrer jetzt noch haushälterischer mit der Zeit umgehen wie sonst. Man solle das Wichtigste beim deutschen Unterricht ja nicht aus den Augen lassen, und das sei vor allen Dingen Verständnis und Gewandtheit in der deutschen Sprache, verbunden mit Lesefertigkeit, darnach erst käme Schreiben (Schönschreiben, Diktat, Aufsatz) und Grammatik. Das erstere sei unbedingt notwendig, das letztere nur wünschenswert. Zur Erklärung der Reduktion der Zeit will ich noch bemerken, dass Supt. Pearse sich gezwungen sah, um Zeit für etliche neue oder erweiterte Unterrichtsfächer zu schaffen, andere Fächer, und somit auch das Deutsche, je um 5 Minuten täglich zu beschneiden.

Darauf schritt man zu der Neuwahl der Beamten des Vereins. Der Vorsitz, Herr Phil. Lucas, sowie die stellvertretende Vorsitzende, Frl. A. Hohgreffe, wurden einstimmig per Akklamation wieder erwählt. Da der Schriftführer und Schatzmeister, Herr H. Schaffrath, sich weigerte, das Amt wieder anzunehmen, so wurde die Wahl verschoben. Ein Beschluss wurde noch gefasst, dass der Verein sich fortan immer in der 6. Dist. Schule No. 1 versammeln solle, da diese Schule mehr zentral für die Lehrer gelegen sei.

Die Oktober-Versammlung des Vereins fand am 14. d. M. in der 6. Dist. Schule statt. Herr Abrams sprach zuerst über Entschuldigungen vom deutschen Unterricht. Er betonte besonders, dass es im eigenen Interesse der deutschen Lehrer liege, die Zahl der deutschlernenden Schüler möglichst hoch zu halten und alle Abgänge darin so viel wie möglich zu vermeiden suchen. Es scheine aber, als ob einige Lehrer sich

dieser Tatsache nicht bewusst wären, indem sie schwache Schüler im Deutschen, die vielleicht kein Wort Deutsch von den Eltern im Hause hörten, mit 15 oder 20 im monatlichen Zeugnis markierten und somit den Kindern selbst das beste Mittel an die Hand gäben, sich vom deutschen Unterricht entschuldigen zu lassen. Solche Nummer sei entschieden zu niedrig, und 60 oder 55 tue denselben Dienst, da es immer nur schlecht oder ungenügend markiere. Auch die Eltern solcher Kinder müssten auf diese Weise gegen den deutschen Unterricht eingenommen werden. Besser sei es, solchen Kindern in der letzten halben Stunde am Nachmittage im Deutschen fortzuhelfen, und ihnen Lust und Liebe zum deutschen Studium einzufliessen.

Dann erwähnte er noch die Bewegung unter den Lehrern des Deutschen in den Hochschulen, den Direktor Wachsner vom hiesigen Theater zu veranlassen, den Schülern der Hochschulen von Zeit zu Zeit die Gelegenheit zu geben, klassischen Vorstellungen an Samstagen bei ermässigten Preisen beizuwohnen. Da Herr Wachsner sich dazu bereit erklärt habe, so sei es wünschenswert, dass ein Ausschuss ernannt werde, um auch unter den Schülern der oberen Grade für diese Sache Propaganda zu machen. Ein Ausschuss wurde darauf vom Vorsitzern ernannt. Als Sekretär und Schatzmeister wurde dann noch Herr Ernst Traeger, Oberlehrer des Deutschen im 23. Distrikt, gewählt. Da es vorgerückte Zeit war, so wurde die Versammlung vertagt und die Tagesordnung auf die nächste Versammlung verschoben.

Die von mir oben erwähnte Überbürdung des Studienplans mit allen möglichen modernen Fächern und „fads“ zieht die Aufmerksamkeit der Eltern und der Bürger im Allgemeinen auf sich, und sie äussern sich darüber in missbilligender und nicht misszuverstehender Weise. Eine Zeitschrift ausserhalb Milwaukee brachte kürzlich eine Zuschrift einer Frau, welche mit „a

parent and a teacher“ unterzeichnet war. Sie äussert sich folgendermassen: „Do not blame the teacher for the work of the schoolboard. My 11 year old daughter is struggling this term with 19 different subjects, including civics, physics, physical geography, English history, literature, algebra, geometry, several educational „frills“ like vocal music, drawing, watercolor painting, construction work and sewing. She carries from 6—8 lbs. of books back and forth, and studies out of school all I will let her. I protested. „Yes,“ said the long-suffering teacher, „it is dreadful—ridiculous. All the parents are finding fault, but the board requires these things of me.“ Dazu bemerkt eine hiesige englische Zeitung, welche das obige Eingesandt der Frau reproduzierte, folgendermassen: „Ganz so schlimm mag es bei uns in Milwaukee wohl nicht sein, aber es ist schon schlimm genug. Doch wie gesagt, es ist nicht die Schuld der Lehrer. Sie versuchen ihr Bestes zu tun unter den Umständen. Der Schulrat könnte die Last der überbürdeten Lehrer und Schüler erleichtern, und nebenbei Ersparnisse machen, indem er das „Curriculum“ im Interesse der wichtigsten Fundamentalfächer beschneiden würde. Allerdings würden einige „pet fads“ hinausgeworfen werden müssen, aber es wäre besser, sie zu missen, als die Lehrer zu überbürden, und die armen Schulkinder an Nervenüberanstrengung zusammenbrechen zu sehen.

Wahr bleibt die ernste und dringende Mahnung unseres heimgegangenen Dichters, E. Geibel, welche er den Lehrern (und Schulräten) zurief:

Nicht zu früh mit der Kost  
buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer  
Rühret den Knaben mir auf,  
selten gedeiht er davon.  
Kräftigt und übt ihm den Geist  
an wenigen, würdigen Stoffen;  
Euer Beruf ist erfüllt,  
wenn er zu lernen gelernt.

A. W.

#### IV. Umschau.

Vom Lehrerseminar. In der Woche des Danksagungstages weilte der kgl. Seminardirektor P. Lichtenstein aus Bederkesa, Provinz Hannover, bei uns. Derselbe hatte im Auftrage des preussischen Kultusministeriums die Erziehungsausstellung in St. Louis besichtigt und stellte sich auf seiner Rückreise die Aufgabe, sich mit dem Schulwesen einiger grösserer Städte bekannt zu machen. Zu diesem Zwecke wählte er St. Louis,

Milwaukee, Cleveland, Buffalo und New York aus. Sein erster Besuch galt in Milwaukee dem Lehrerseminar und dessen Musterschule, der Deutsch-Englischen Akademie. Späterhin besuchte er die hiesige Staatsnormalschule, einige öffentliche Schulen und lutherische Privatschulen. Wir lernten in unserm Gaste einen wohlmeinenden Kollegen und gründlichen Schulmann kennen, den wohl jeder lieb gewinnen musste, der das

Vergnügen hatte, mit ihm in nähere Berührung zu kommen.

Direktor Lichtenfeldts Aufenthalt in unserem Lande erhielt eine schwere Trübung durch die Nachricht von dem plötzlichen Hingange seines Vaters, des Kantors em. Lichtenfeldt zu Schweidnitz in Schlesien. Die uns vorliegenden Nachrufe in den deutschen Tauschblättern heben die persönlichen Charaktereigenschaften des Verstorbenen, sowie seine echt kollegiale Gesinnung und seine schulmännischen Fähigkeiten hervor. Als Jugendschriftsteller hat er sich einen Namen weit über den Rahmen seines engeren Heimatlandes erworben.

**Ehrenvolle Auszeichnung.** Wie uns die Tagesblätter berichten, ist dem Professor der Deutschen Sprache und Literatur an der Universität Chicago, Starr Willard Cutting, für seine Verdienste um die Förderung des deutschen Sprachunterrichts der Kronorden dritter Klasse vom deutschen Kaiser verliehen worden.

**Deutschland.** Unter den Volksschullehrern Deutschlands ist eine Bewegung im Gange, die die Universitätsbildung für alle Lehrer erstrebt. Die extremsten Befürworter des Gedankens fordern die Abschaffung des Lehrerseminars. Auf der im Monat Mai d. J. in Königsberg abgehaltenen Versammlung des deutschen Lehrervereins kam die Sache eingehend zur Sprache. In der „Päd. St.“ berichtet Schuldirektor Enzmann darüber wie folgt:

„Am 25 Mai sprach im dritten Hauptvortrage Seminaroberlehrer Muthesius-Weimar über „Universität und Volksschullehrerbildung“. Ausgehend von dem Worte Kants: „Die Erziehung ist das schwerste Werk, das ein Mensch treiben kann“, beleuchtet er die Heranbildung eines besonderen Volksschullehrerstandes seit der Reformation, weist hin auf die immer steigenden Anforderungen, die an den Lehrer gestellt werden und kommt zu dem Schlusse, dass es nicht nur ein Recht, sondern eine sittliche Pflicht des Lehrerstandes sei, zu den Quellen der Wissenschaft vorzudringen und sich den Zugang zu den Universitäten zu erzwingen. Mit Rücksicht auf das, was gegenwärtig erreichbar scheint, schlägt er folgende Thesen vor: 1. Die Universitäten als Zentralstellen wissenschaftlicher Arbeit sind die geeignetste, durch keine andere Einrichtung zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrer-Fortbildung. 2. Den Volksschullehrern, die einen regelrechten Studiengang an der Universität durchlaufen haben, ist die Möglichkeit zu bie-

ten, ihre Studien durch Ablegung einer wissenschaftlichen Prüfung zum Abschluss zu bringen. Das Bestehen dieser Prüfung gewährt die Anwartschaft auf den Schulaufsichts- und Seminardienst.

In der Debatte gingen die Meinungen wieder stark auseinander. Wohl war man einig in der Forderung, dass den Lehrern die Universität offenstehen solle; aber ob das Seminar bestehen bleiben und weiter ausgebaut, oder beseitigt werden und demgemäss die Universität nicht nur zur Fortbildung, sondern zur Ausbildung des Lehrers dienen solle, ob zunächst nur einer Auswahl von Seminaristen (wie es gegenwärtig in Sachsen, Hessen und Weimar der Fall ist), oder allen der Zugang zur Universität offenstehen solle u. s. w., darüber herrschte durchaus keine Einigkeit. Schliesslich gelangten die Thesen, die die weitgehenden Forderungen stellten, zur Annahme: 1. Die Universität als Zentralstelle wissenschaftlicher Arbeit ist die geeignetste, durch keine andere Einrichtung zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung (nicht Fortbildung). 2. Für die Zukunft erstreben wir daher die Hochschulbildung für alle Lehrer. 3. Für die Jetztzeit dagegen fordern wir, dass jedem Volksschullehrer auf Grund seiner Abgangszeugnisse vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde.

Die Frage, ob die Universität in ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit überhaupt geeignet und imstande sei, diese Ausbildung zu gewähren, wurde in der Debatte zwar berührt (Scherer-Büdingen), blieb aber unerörtert.“

Während Prof. Rein dafür eintritt, dass zur Fortbildung die Hochschulen allen Lehrern offenstehen sollten, stellt er den Königsberger Beschlüssen mit Nachdruck den Satz gegenüber: „Die Universitäten sind in ihrer gegenwärtigen Verfassung vollständig ungeeignet für die Ausbildung der Volksschullehrer.“

Prof. Paulsen (Berlin) präzisiert seinen Standpunkt mit den Worten: „Die Annahme, dass die Universitäten überhaupt die geeignetste Stätte für die Ausbildung des Volksschullehrers sei, beruht auf einer Verkenntung des Wesens der Universität oder der Aufgabe des Volksschullehrers. Und die Forderung, alle Lehrer an Volksschulen mit Universitätsbildung auszustatten, bewegt sich jenseits der Grenzen alles Möglichen.“

Andererseits stimmen eine ganze Anzahl von Hochschullehrern, wie aus 49 von B. Hofmann gesammelten Äusserungen



solcher Lehrer hervorgeht, den Königsberger Beschlüssen unbedingt zu.

Die Aufwendungen für die öffentlichen Volksschulen betragen in Preussen 260,917,000 Mark, in Bayern 39,766,000 M., in Sachsen 34,323,000 M., in Württemberg 12,265,000 M., in Baden 10,999,000 M., in Hessen 7,875,000 M., in Hamburg 3,721,000 M., in Elsass-Lothringen 8,869,000 M.

Davon beträgt der Staatsanteil in Preussen 27.07 Prozent, in Bayern 35.72 Prozent, in Sachsen 13.90 Prozent, in Württemberg 30.55 Prozent, in Baden 21.79 Prozent, in Hessen 31.81 Prozent, in Hamburg 94.35 Prozent, in Elsass-Lothringen 29.76 Prozent.

Von den Gesamtausgaben des Staates betragen die Zuschüsse zu den Volksschullasten in Preussen 2.75 Prozent, in Bayern 3.13 Prozent, in Sachsen 1.62 Prozent, in Württemberg 2.18 Prozent, in Baden 1.59 Prozent, in Hessen 3.55 Prozent, in Hamburg 6.99 Prozent, in Elsass-Lothringen 3.99 Prozent.

Auf einen Volksschüler entfallen Gesamtkosten von 48 M. in Preussen, 46 M. in Bayern, 50 M. in Sachsen, 42 M. in Württemberg, 40 M. in Baden, 48 M. in Hessen, 74 M. in Hamburg, 39 M. in Elsass-Lothringen.

Der sächsische Staat gibt für Bildungsanstalten die Summe von 31,347,000 Mark aus. Jeder Besucher der Leipziger Univertät kostet ihm für das Jahr 507 Mark, jeder Student der Technischen Hochschule in Dresden 426 Mark, der Bergakademie Freiberg 217 Mark, der Forstakademie Tharand 1159 Mark (!), der technischen Lehranstalt in Chemnitz 316 Mark, jeder Schüler der Landesschulen Grimma und Meissen 473 Mark, der Gymnasien und Realgymnasien 280 M., der Lehrer- und Lehrerinnenseminare 510 Mark, der Kunstakademie und der Kunst- und Industrieschulen 430 Mark, der Bauhandwerkerschulen 331 Mark, der Volksschulen 13 Mark. Hiezu kommen noch über 2,000,000 Mark Zuschüsse an verschiedene Schulen.

**Mexiko.** Die Ehrung, welche die mexikanische Republik dem Organisator ihrer Volksschule, H. Rebsamen, angedeihen lässt, ist ganz aussergewöhnlich. Am 15. Juli, drei Monate nach dessen Hinschied, veranstaltete La Escuela Normal de Profesores in Mexiko eine grossartige Gedächtnisfeier zu Ehren des unvergesslichen Direktors des Seminarunterrichts. Der Unterrichtsminister D. Justino Fernández, sein Sekretär, die Direktoren der Lehrerseminarien, zahlreiche Lehrer und über 600 Schüler waren anwesend. Das Programm enthielt fünf-

zehn Nummern, darunter Gesänge der Seminarzöglinge, der Lehrer, zwei Reden zum Lobe Rebsamens, Rezitationen von Gedichten und feierliche Enthüllung seines Portraits in Öl gemalt von Professor Ruiz, das der Minister dem Seminar zu Mexiko übergab. Eine Reihe von andern Seminarien und Schulen hatten Kränze geschickt. Eine besondere Feier veranstaltete die Gesellschaft Ignazio Manuel Altamirano in Mexiko zu Ehren Rebsamens, dessen methodische Werke neu aufgelegt und durch eine von Prof. Kiel in Veracruz vollendete „Geometrie“ vermehrt werden.

**Brasilien.** Man schreibt der „A. D. Z.“: Die deutsche Kolonie von Campinas und mit ihr zahlreiche Freunde von nah und fern, Landsleute, Sprachgenossen, sowie auch legitime Abkömmlinge luso-brasilianischen Stammes, rüsten sich zu einer Doppelfeier, deren erhebende Bedeutung es wohl rechtfertigt, wenn wir ihrer gedenken. Einundvierzig Jahre währt es nun, seit der „Deutsche Schul- und Lese-Verein Campinas“ als festgefügtetes Bollwerk zum Schutze nationaler Heiligtümer errichtet wurde und seine Schule begründete, und fünfundzwanzig Jahre sind es gleichzeitig, seit Herr J. L. Schifferli als unermüdlich treuer Hüter dieser nationalen Schätze, als Lehrer der „Deutschen Schule von Campinas“ seines Amtes waltet. — Es war am 23. Februar 1863, als sich in Campinas 28 Deutsche und Deutschsprechende zusammenschlossen, um gleichzeitig einen Beweis für ihre ererbte Liebe zur Ordnung und Gesetzmässigkeit und für die Treue und Dankbarkeit zu erbringen, mit der sie dem neuen Vaterlande seine Gastlichkeit lohten. Ungeklärte Verhältnisse verschuldeten unsichere Zustände, die in häufigen Revolten zum Ausdruck kamen. Zur Aufrechterhaltung der Ordnung nun konstuierten sich die obigen 28 Sprachgenossen zu einem bewaffneten „Verein Deutscher Freiwilliger“, welche der Munizipalbehörde seine Dienste zur Verfügung stellte. Sei es nun aber, dass die damaligen Behörden sich tatsächlich stark genug fühlten, um die Hilfe entraten zu können, sei es, dass man die Uneigennützigkeit des Anerbietens nicht voll zu würdigen wusste — dass man nicht begreifen konnte, wie Fremde, nur von ihrem Bürgersinn geleitet, Leib und Leben für eine Sache einsetzen wollten, die doch immerhin nur bedingt die ihre war — kurz, das Anerbieten wurde in einer Mitteilung an den Verein, datiert vom 12. April 1863, dankend quittiert, aber — vorläufig „abgelehnt“. — Es ist

möglich, dass diese Ablehnung damals als Verletzung empfunden wurde, heute aber haben wir nur Anlass, uns über dieselbe zu freuen, denn aus dem „Verein Deutscher Freiwilliger“ wurde in nämlicher Sitzung, in welcher man von dem ablehnenden Bescheid der Munizipalbehörden Kenntnis nahm, der „Deutsche Verein für Campinas“, mit der Begründung einer deutschen Schule und einer Bibliothek. Die erlittene Enttäuschung hatte nur den Impuls zu höherem Streben erweckt, und so ward aus der ursprünglichen Absicht, friedliche Bürger zu schützen, die Idee geboren, Generationen friedlicher Bürger heranzuziehen, die mit der Liebe zur Ordnung und zum Vaterlande die Fähigkeiten vereinigen konnten und sollten, werktätig am materiellen und ideellen Gedeihen dieses Vaterlandes mitzuwirken. Dass Schule und Bibliothek deutschen Charakter tragen mussten, konnte jenen Männern nicht zweifelhaft sein. Sie alle kannten aus eigener Erfahrung die Bedeutung deutscher Bildung, und sie alle waren von dem natürlichen Wunsche beseelt: Sprache, Sitte und Art zu erhalten und für die Ausbreitung dieser kostbaren Saat im Boden der neuen Heimat zu wirken.

**Zur Lehrerbildung in Frankreich.** In Frankreich hat vor kurzem die ständige Abteilung des Conseil supérieur de l'Instruction publique die Entscheidung getroffen, dass in den Seminaren der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen künftig fakultativ werden soll, während er bisher obligatorisch war. Als Grund würde dreierlei geltend gemacht: 1. Der Unterricht weise keinen Erfolg auf; sobald die Schüler einmal Lehrer seien, beschäftigten sie sich weder mit Englisch noch mit Deutsch. 2. Die Fremdsprachen bedeuteten eine Überlastung der Lehrpläne, die so schon überladen seien. 3. Die Lehrer bedürften der Kenntnis fremder Sprachen nicht, da sie weder Gelegenheit hätten, in ihnen zu unterrichten, noch sich ihrer zu bedienen. Dieser Beschluss erscheint eigentümlich in einem Augenblick, wo eben Preussen durch die Jubiläumsgesetze seinen Seminaren den Unterricht in einer lebenden Fremdsprache zur Pflicht gemacht hat. In französischen Lehrerkreisen regt sich denn auch eine lebhafte Opposition. So werden z. B. im Manuel Général (Jahrg. 1903, S. 555 und 556) die Gründe des Conseil supérieur geschickt widerlegt. Durch Tatsachen, die auch für uns in mancher Beziehung lehrreich sind, beweist der Verfasser, dass gerade unter

den Lehrern für die lebenden Fremdsprachen ein sehr reges Interesse vorhanden ist. Aus allen Teilen Frankreichs kommen an die Regierung immer zahlreichere Gesuche um Stipendien zum Aufenthalt im Ausland, und jährlich werden an etwa 30 Lehrer und Lehrerinnen solche Stipendien vergeben. Der internationale Briefwechsel unter Lehrern breitet sich von Tag zu Tag weiter aus; in 3 Jahren haben mehr als 2000 Lehrer an fremde Kollegen Anschluss gefunden. Mehr und mehr wächst auch die Zahl derjenigen Lehrer, die aus eigenen Mitteln ihre Ferien im Ausland verbringen oder mit deutschen und englischen Kollegen die Pension austauschen. Die Ergebnisse der verschiedenen Prüfungen in den Fremdsprachen sind ständig in die Höhe gegangen. Die Mitglieder der Gesellschaft für Verbreitung der fremden Sprachen sowie des Cercle polyglotte in Paris sind fast nur ehemalige Schüler des Seminars. Weiter wendet sich der Verfasser besonders gegen die Meinung, dass der Unterricht in einer lebenden Fremdsprache für den Lehrer unnötig sei. Er kommt zu der entgegengesetzten Ansicht: Der Unterricht in den lebenden Sprachen wirkt in demselben Masse erziehend wie der in den alten Sprachen. Wird er lebendig erteilt, so vermag er den Geist zu wecken und bildet so für die Schüler, die bei ihrem Eintritt ins Seminar oft ein wenig schwerfällig sind, ein glückliches Anregungsmittel. Auch erweitert er ihren geistigen Horizont, und das ist gerade für sie durchaus notwendig; denn sie haben bisher in den engen Grenzen ihres Dorfes gelebt und treten später als Lehrer in dieselbe Enge zurück. Die Kenntnis einer Fremdsprache gewährt vielen Lehrern die Möglichkeit, durch Privatunterricht ihr mageres Einkommen zu verbessern; andern, und gerade den begabtesten, ist sie der Weg zu einem höheren Lehramt. Schränkt man den fremdsprachlichen Unterricht in den Seminaren ein, so mindert man damit zugleich die Möglichkeit, ihn in den Volksschulen einzuführen; denn es wird dann immer mehr an geeigneten Lehrkräften fehlen. Eine solche Schädigung des Volksunterrichts richtet sich aber gegen den Willen des Parlaments und gegen die Wünsche des Landes; sie wäre also eine antidemokratische Massregel.

In ganz ähnlichem Sinne äussert sich auch der Verein der französischen Seminarlehrer gegen die geplante Änderung. (Vgl. Manuel Général 1904, S. 139.) Er wünscht ausdrücklich, dass die lebenden Fremdsprachen obligatorisches Seminar-

fach bleiben; denn ausser ihrem praktischen und sozialen Wert sei ihnen ein eminent erziehender Charakter eigen, und deshalb würde ihre Einschränkung das geistige Niveau des Lehrerstandes herabdrücken. — Noch ist die Entscheidung des Conseil supérieur nicht Gesetz geworden, und es darf wohl angenommen werden, dass der lebhaftes Widerspruch der Lehrerschaft Gehör findet.

In einer andern Seminarfrage kommen viele französische Lehrer dem Vorgehen einer Regierungsbehörde freundlicher entgegen. Bekanntlich sind alle Seminare

Frankreichs Internate. Nun hat aber unterm 9. Dezember 1903 der Generalrat der Seine den Beschluss gefasst, den Unterrichtsminister zu bitten, im Département der Seine an Stelle des Internats das Externat zu setzen, und zwar soweit dies nur irgend möglich ist. Man verspricht sich davon sowohl moralische als auch materielle Vorteile. Im Anschluss an diese Bitte wünscht man in Lehrerkreisen auch in der Provinz das Internat nach Möglichkeit einzuschränken. (Vgl. Manuel Général 1904, S. 41 und 64.)

## V. Vermischtes.

\* Ein Geniestreich der neuesten Rechtschreibung ist die Behandlung der Wörter geben und lesen. Zwei gleichartigere Wörter als diese hat die ganze deutsche Sprache nicht; der Stamm beider besteht aus je drei Buchstaben (zwei einfachen Mitlautern, einem einfachen Selbstlauter) und die Zeitformen lauten durchwegs übereinstimmend: ich gebe — ich lese, ich gab — ich las, ich gäbe — ich läse, gegeben — gelesen. In diese Übereinstimmung bringt nun die neueste Rechtschreibung eine Störung; sie befiehlt einerseits: du liestest (liest), er liest, mit ie geschrieben, andererseits: du gibst, er gibt, beides ohne e. Man vergleiche aber die Abwandlung der Wörter sehen (sieht), geschehen (geschieht); ist denn das e in geben weniger lang als das e in den Wörtern lesen, sehen, geschehen? Und wie verhält es sich mit der Bildung des Intransitivums liegen aus dem Transitivum legen? Und die Schreibung des aus schwer abgeleiteten Wortes schwierig? Beweist auch diese nichts für die Umwandlung eines langen e in ie? — aber nicht genug mit dieser Verleugnung eines mit Händen zu

greifenden Gesetzes; das Schönste ist: die neue Unrechtschreibung widerspricht sich selber, sie ordnet an: ergiebig, ausgiebig mit ie!!! Wers nicht glaubt, der lasse sich eines der hundert Wörterbücher geben, welche durch die neue Schreibung zur Welt gekommen sind und überzeuge sich dabei zugleich, dass keinem der Herausgeber eines dieser Wörterbücher eingefallen ist, eine Bemerkung hierzu zu machen. Aber auch in den vielen Büchern über Sprachdummheiten, Sprachunrichtigkeiten, die nicht in Beziehung zu der neuen Rechtschreibung stehen, findet sich nichts über diese Sprachdummheit.

(C. Zentz, Wien, in der „Allg. D. Ztg.“)

\* Verteilung der Sprachen auf der Erde. Eine interessante Gegenüberstellung der Verteilung der drei wichtigsten europäischen Sprachen auf der Erde in den Jahren 1800 und 1900 entnehmen wir der „Littérature Américaine“. Danach sprachen um das Jahr 1800 31 Millionen Menschen französisch, 30 Millionen deutsch und 20 Millionen englisch. Bis zum Jahre 1900 hat sich die Sachlage so verändert, dass jetzt 50 Millionen französisch, 70 Millionen deutsch und 125 Millionen englisch sprechen.

## Bücherschau.

### I. Zeitschriftenschau.

The School Review (University of Chicago Press), September, 1904, pp. 559—562: Katharine Darrin, German in the Class-Room.

Das Ergebnis ihrer Untersuchung lautet in den eigenen Worten der Verfasserin im Schlussabsatz wie folgt: "If interest, Sprachgefühl, ability to think in German, an easy familiarity with German expressions, and a feeling that other languages are expressive as well as English, are gained, we need not feel that our time is wasted if our pupils do not speak glibly. They all speak somewhat and, when once brought in contact with German-speaking people, will soon talk fluently. These results are



intangible, and therefore difficult to put on paper; but here, as with many things, the intangible is the most important."

— — — October, 1904, pp. 625—630: O. Thiergen, *The Plans of Instruction for the German Middle-Class Schools and the Regulations of the Government.*

Interessant wegen der tabellarischen Übersicht über die Verteilung der Schulstunden auf die verschiedenen Lehrfächer am Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und Realschule (die Übersetzung *Middle-Class Schools* für Mittelschulen im Titel könnte falsche Vorstellungen erwecken). Zum Vergleich mit hiesigen Verhältnissen die Anzahl der auf das Französische verwendeten Stunden: Gymnasium 800 (aus insgesamt 11,360), Realgymnasium 1,160 (aus insgesamt 11,640), Oberrealschule 1,880 (aus insgesamt 11,720), sechsklassige Realschule 1,240 (aus insgesamt 7,640). Der Rest des Artikels behandelt den Religionsunterricht.

— — — pp. 635—647: Frederick Liddeke, *The Extension of the High-School Course.*

Fordert, dass, ohne den Bestand der Elementarschulen und die Zahl der dieser zugewiesenen Unterrichtsjahre anzutasten, die Sekundärschule um zwei Vorjahre vermehrt werde, so dass alle Schüler, die diese zu besuchen gedenken, nach volendetem sechsten Schuljahr eintreten könnten. Diese Forderung wird gestellt besonders im Interesse des fremdsprachlichen Unterrichts; der Verfasser ist der Ansicht, dass dieser mindestens im zwölften oder dreizehnten Lebensjahre des Schülers beginnen müsse.

*Education* (The Palmer Company, Boston), June, 1904, pp. 581—595: Arnold Werner-Spanhoofd, *Aim and Character of the Work of First Year German.*

Das Unterrichtsziel im ersten Jahre muss das des ganzen Lehrganges sein; die besten Lehrkräfte müssen darum auch die Unterweisung im ersten Jahre der Sekundärschulen übernehmen. Da erfahrungsgemäss von allen Schülern dieser Anstalten überhaupt nur zehn Prozent sich für das College vorbereiten und tatsächlich nur etwa vierthab Prozent dieses Ziel erreichen, so sind diese in Lehrplan und Methode ebensowenig zu berücksichtigen als solche, die sich einem speziellen Berufe widmen wollen; nicht die Eingangsprüfungen der Colleges, sondern nur die durch die Schule zu vermittelnde Allgemeinbildung (aber schliessen sich diese beiden denn eigentlich aus??) hat der Unterricht in Rechnung zu ziehen; der Bericht des Zwölferausschusses kommt dabei schlecht weg. Auch die vielen Schüler, die bereits nach dem ersten Jahre die Anstalt verlassen, haben dieselbe Rücksicht zu erwarten wie die, die den ganzen Lehrgang zu absolvieren gedenken. In der beschränkten Zeit, die dem deutschen Unterrichte zugewiesen ist, ist ein annähernder Begriff der Schönheiten und des eigentlichen Wesens deutschen Schrifttums nicht zu vermitteln; die Anzahl deutscher Werke, die der Schüler der Sekundärschule und der Student des College im regelrechten Lehrgang zu bewältigen vermag, ist nicht grösser als die englischer Bücher, die er bequem in einer Woche lesen kann (aber der Verfasser führt selbst an einer andern Stelle Lowells Ausspruch an: "It matters less what a man learns than how he learns it"). Auch zu einem Nützlichkeitszwecke sollte das Deutsche nicht gelehrt werden, trotz dem praktischen Werte der Kenntnis der Sprache. "In our public schools... German should be taught... so that every pupil passing through a thorough and scientific process of learning the language shall have acquired from it the power and habit of doing good and honest work, together with a love of knowledge and an earnest disposition to acquire it... If we wish to benefit every student enrolled in our schools we must not restrict our aims to the values of either language or literature, but found it upon the rock of thorough instruction." (Die Ausführungen des Verfassers lassen dem deutschen Unterrichte an der Sekundärschule eigentlich nur disziplinarischen Wert, den das Lateinische mit demselben Rechte beanspruchen kann; mit gering-

fügigen Veränderungen wäre seine Beweisführung für jede lebende Sprache zu gebrauchen, und selbst für die klassischen. Mit Bezug auf eine Seite des Unterrichts, die sein Artikel gar nicht berührt, verweise ich auf den Aufsatz „Land und Leute“ im vorliegenden Heft.)

Die Neueren Sprachen (Elwert, Marburg), Band VII, Heft 5 (August-September 1904), pp. 257—272: B. Uhlmayr-Nürnberg, Der fremdsprachliche Unterricht in seiner Beziehung zur Schulhygiene.

Dieser ausserordentlich anregende, gehaltvolle Aufsatz, der auf dem Ersten Internationalen Kongress für Schulhygiene (Nürnberg, April 1904) als Vortrag auf dem Programm stand, lässt sich in dem geringen zu Gebote stehenden Raume nicht voll ausschöpfen. Die leitenden Gedanken sind kurz folgende: Die psychische Gesundheit der Schüler ist schon wegen der Wechselwirkung von Seele und Körper aufeinander ebenso wichtig wie die physische. Der fremdsprachliche Unterricht, wie er jetzt gehandhabt wird, verursacht durch übertriebene Anforderungen, durch Überspannung der Geisteskräfte eine Schädigung des seelischen Wohlbefindens. Schuld daran ist der Konservatismus der Schule, der in den heutigen Fremdsprachen noch dieselben Leistungen verlangt wie früher im Lateinischen, als dies noch Schulsprache war, dabei aber übersieht, dass die Herstellung eines fremdsprachlichen Milieus nur auf jeweils sehr kurze Zeitdauer nicht genügt, um die Muttersprache des Schülers aus seinen Denkvorgängen auszuschalten; es ist ein grosser Irrtum, die natürliche Spracherlernung auf die Schule übertragen zu wollen. Zur Produktion in der Fremdsprache muss immer die Muttersprache bewusst in das fremde Idiom übertragen, d. h. übersetzt, werden. Während der Gedanke bei der Her-übersetzung sich leicht von der fremden Sprachform ablöst, bleibt er bei der Hin-übersetzung eng mit der Muttersprache verbunden und die Übertragung muss von der sprachlichen Form ausgehen und stückweise erfolgen. Die Hin-übersetzung sollte sich darum auf die Einübung der Grammatik beschränken, und zwar an der Hand kurz vorher durchgenommener fremdsprachlicher Texte, da sie dann verhältnismässig leicht von statten geht. Der allgemeine Zweck der Erziehungsschule ist, den allgemeinen Wert des Menschen zu erhöhen, seinen Bewusstseinsinhalt zu erweitern, wertvoller zu machen, zu klären und zu lebendigem, d. h. gedankenerzeugendem Besitze umzuschaffen und ihn zu befähigen, den Bewusstseinsinhalt genau und in schöner Form auszudrücken. Dies aber vermag man in weitaus den meisten Fällen nur in der Muttersprache und auch da nur mit andauernder Übung; und der Bildungsgrad eines sprachenkundigen Dichters wird mit Recht immer höher geschätzt als der des sprachengewandtesten Kommis. Das innige Verhältnis zwischen Denken und Muttersprache wird durch die Versuche der Produktion in einer Fremdsprache nur gestört, das Band zwischen Inhalt und Ausdruck gelockert, und die Folge ist die oft anzutreffende Unfähigkeit zu passendem, unmittelbarem Ausdruck. Der fremdsprachliche Unterricht erhielte den reichlichsten Gewinn, wenn man sich einzig auf den rezeptiven Sprachbetrieb beschränken wollte, den die klassischen Sprachen über kurz oder lang in der Schule annehmen werden. Das praktische Leben verlangt wohl die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache mündlich und schriftlich ausdrücken zu können; aber die Absolventen der Erziehungsschulen besitzen diese Fähigkeit nicht und können sie auf der Schule nicht erwerben. Die Frage nach einer Weltsprache, die nur aus der Schwierigkeit der fremdsprachlichen Produktion entsteht, wäre am einfachsten zu lösen, wenn man sich unter den Hauptkulturnationen auf den zweisprachigen internationalen Verkehr einigen wollte, der Zeit und Kraft ersparte und es ermöglichte, zwei bis drei Sprachen gut verstehen zu lernen, bis man eine auch nur mittelmässig handhaben lernt, und der zum Teil auch schon auf internationalen Kongressen mit Erfolg gebraucht wird. Die solcher-

massen gewonnene Energiemenge, die sich in dem Versuche fremdsprachlicher Produktion verzehrte, könnte verwendet werden, um viel tiefer in die in dem fremden Schrifttum niedergelegten Geistesätze einzudringen. — Wir gedenken auf Einzelheiten des fesselnden Artikels bei Gelegenheit zurückzukommen.

— — — Heft 6 (Oktober 1904), pp. 338—344: Albert Waag-Karlsruhe, *Wie übermitteln die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige Allgemeinbildung?*

Dieser im Mai d. J. auf dem Neuphilologentage zu Köln gehaltene Vortrag gipfelt in der These, „dass mir die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen nur unter zwei Bedingungen eine gleichwertige Allgemeinbildung übermitteln zu können scheinen: sie müssen ein mal der im Gymnasium bewährten Kunst des Übersetzens in die Muttersprache reiche Pflege widmen, um nicht einen grossen Ausfall an geist- und sprachbildender Kraft zu erleiden; und zum zweiten ist es dringend zu wünschen, dass die Lehrer des Französischen und Englischen gerade an neusprachlichen Schulen auch in deutscher Sprache und Literatur wohl vorgebildet sind, damit sie das gesamte Empfindungsleben ihrer Schüler in Schwung zu setzen vermögen.“ Dabei bleiben auch die Forderungen der Reform bestehen: „erste Aufnahme der Fremdsprache durchs Ohr, Erziehung zu peinlich genauer Hervorbringung der fremden Laute, andauernde Übung im Erfassen des Gesprochenen, Aneignung eines umfassenden Wortschatzes durch mannigfaltige Umgestaltung des Lesestoffes. Der schöne Aufsatz berührt sich in manchem mit dem vorhergehenden Uhlmayrs, obwohl er ganz unabhängig von diesem entstanden ist.

Edwin C. Roedder.

## II. Eingesandte Bücher.

**Mozart auf der Reise nach Prag.** Novelle von Eduard Möricke. Edited with an introduction and notes by William Guild Howard, Instructor in German in Harvard University. Boston, D. C. Heath & Co., 1904. Collins, Adjunct Professor of German in Teachers College, Columbia University. New York, The Columbia University Press, 1904. Price \$1.50.

**Deutsches Lesebuch.** Deutsche Kulturgeschichte in Wort und Bild für Sekunda, Prima und Oberprima par Charles Schweitzer, Docteur ès Lettres, Professeur Agrégé au Lycée Janson de Sailly, avec la collaboration de Emile Simonnot, Professeur a Collège Chaptal. Librairie Amand Colin, Paris, 1904.

**English Reader.** A History of Civilisation in England, with literary illustrations. Seconde, Premierè et Philosophie par Charles Schweitzer, Docteur ès Lettres, Professeur Agrégé au Lycée Janson de Sailly, avec la collaboration de Louis Cozaman, Docteur ès Lettres, Professeur Agrégé de Anglais au Lycée de Lyon Librairie Armand Colin, Paris, 1904.

**Cyr's Graded Art Readers.** Book Two by Ellen M. Cyr. Ginn & Co. Price 35 cents.

**The Teaching of German in Secondary Schools** by Elijah W. Bagster-

Collins, Adjunct Professor of German in Teachers College, Columbia University. New York, The Columbia University Press, 1904. Price \$1.50.

**A Brief German Course** by C. F. Kayser, Ph. D., First Assistant in German and Latin, and F. Montaser, Ph. D., Head of German Department, De Witt Clinton High School, New York. American Book Co., 1904.

**Elements of the Differential and Integral Calculus** by William Anthony Granville, Ph. D., Instructor in Mathematics in the Sheffield Scientific School, Yale University. With the editorial co-operation of Percy F. Smith, Ph. D., Professor of Mathematics in the same institution. Boston, Ginn & Co. Price \$2.70.

**Grillparzer und das Neue Drama.** Eine Studie von Dr. O. E. Lessing. München und Leipzig, R. Piper & Co., 1904. Geheftet M. 4.

**School Civics.** An outline study of the origin and development of government and the development of political institutions in the United States. By Frank David Boynton, Superintendent of Schools, Ithaca, New York. Ginn & Co., 1904. Price \$1.10.



